

Technická univerzita v Liberci
FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra: Pedagogiky a psychologie
Studijní program: Pedagogika
Obor: Doplnkové pedagogické studium

**SEBEMOTIVACE JAKO SLOŽKA EMOČNÍ
INTELIGENCE**

**SELF-MOTIVATION AS A PART OF EMOTIONAL
INTEGRATION**

Diplomová práce: 05-FP-KPP-004

Autor:
Miroslava Hutňanová

Podpis:

Adresa:
Veľkrop 43
091 01, Stropkov, SR

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Josífková

Konzultant: - - - - -

Počet

stran	obrázků	tabulek	grafů	pramenů
50	2	9	13	19

V Liberci dne: 5.1.2006

Podpis:

Cíl:

Teoretické zmapování motivace a současného pojetí emoční inteligence. Zhodnocení významu emoční inteligence. V praktické části zjištění vztahu sebemotivační složky emoční inteligence a sebepojetí školní úspěšnosti.

Předpoklady:

Předpokládáme zpracování teoretické části na základě odborné literatury, přípravu a realizaci průzkumu. Předpokládáme, že školní úspěch u žáků střední školy je závislý na sebemotivaci.

Metody:

Testy sebemotivace z dostupné literatury, dotazník sebepojetí školní úspěšnosti žáků.

Doporučená literatura:

Pavelková, Isabella: Motivace žáků k učení : perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci, skripta Pedagogické fakulty UK Praha 2002

Golema, Daniel: Emoční inteligence, Columbus s.r.o. Praha 1997

Helus, Z. - Hrabal, V. - Kulič, V. - Mareš, J.: Psychologie školní úspěšnosti žáků, SPN Praha 1979

Gavora, Peter: Úvod do pedagogického výzkumu, Paido Brno 2000

Brockert, Siegfried - Braunová, Gabriele: Testy emocionální inteligence, Ikar, Praha 1997

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č.121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce.

V Liberci dne: 3.1.2006

Miroslava Hutňanová

.....

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí práce PhDr. Jitce Josífkové za cenné rady a připomínky k mé práci. Dále děkuji své rodině i příteli za velkou pomoc a podporu při studiu.

SEBEMOTIVACE JAKO SLOŽKA EMOČNÍ INTELIGENCE

Anotace

Bakalářská práce se zabývá problematikou emoční inteligence. Uveden je její vliv na úspěšnost i učení, zhodnocen je její význam. Stručně jsou popsány jednotlivé složky EQ. Následuje podrobnější náhled na sebmotivaci včetně klíčových oblastí a potřeb, které ji ovlivňují. V praktické části práce je zhodnocen vztah sebmotivace a sebmotivace školní úspěšnosti žáků na základě výzkumu použitím metod: nestandardizované testy emoční inteligence a Dotazník sebmotivace školní úspěšnosti žáků. Výzkum probíhal na Střední průmyslové škole textilní v Liberci ve dvou třídách u patnáctiletých žáků prvního ročníku. Byla zjištěna slabá přímá závislost školní úspěšnosti na sebmotivaci.

SELF-MOTIVATION AS A PART OF EMOTIONAL INTEGRATION

Annotation

This bachelor work is focused on questions of an emotional intelligence. Its influence on efficiency, prosperity and teaching is mentioned and a meaning of emotional integration is evaluated as well. Different parts of EQ are described briefly. More particular view on self-motivation is followed; including important fields and needs, which influence it. In practical part of this work there's an revaluation of relation between the self-motivation and a self-determination of students and their success based on a research. In the research some methods like non-standardized tests of emotional intelligence and Questionnaire of self-determination of students and their success, were used. This research has been done at Střední průmyslové škole textilní in Liberec in two classes. The age of tested students is approximately 15 years. In conclusion, a direct reliance between successful study and self-motivation is very weak.

Obsah

1	<i>Teoretická časť</i>	11
1.1	Emočná inteligencia	11
1.1.1	Definícia emócií a emočnej inteligencie	11
1.1.2	Všetko tkvie v mozgu	12
1.1.2.1	Vzťah medzi emočným a mysliacim mozgom	13
1.1.3	Význam emócií a emočnej inteligencie	15
1.1.4	Emočné učenie	16
1.1.4.1	Emočná gramotnosť	17
1.1.5	Emočná inteligencia a úspešnosť	18
1.1.6	Vplyv emócií a emočnej inteligencie na učenie	19
1.1.7	Meranie emočnej inteligencie	20
1.1.8	Zložky emočnej inteligencie	21
1.1.8.1	Sebauvedomenie	21
1.1.8.2	Sebaovládanie	21
1.1.8.3	Empatia	22
1.1.8.4	Sociálne znalosti	22
1.1.8.5	Motivácia	23
1.2	Motivácia z blízka	24
1.2.1	Motivačné zdroje	24
1.2.2	Vonkajšia motivácia	25
1.2.3	Vnútoraná motivácia	25
1.2.3.1	Potreby ako vnútorné činitele sebamotivácie	26
	Potreby poznávania	26
	Výkonové potreby a úroveň aspirácie	27
	Sociálne potreby	28
	Autodeterminácia a perspektívna orientácia	29
1.2.3.2	Flow motivácia	30
1.2.3.3	Kľúčové oblasti motivácie	32
	Snaha neustále sa zlepšovať a usilovať o dobré výkony	32

Vysoká angažovanosť a oddanosť svojim cieľom.....	32
Iniciatívnosť a využívanie príležitostí	32
Optimizmus aj v ťažkých chvíľach.....	33
1.2.3.4 Aspekty zvyšujúce sebamotiváciu	33
Rátanie s úspechom	33
Vytrvalosť a úsilie.....	34
Čelenie neúspechu a jeho prekonávanie	35
1.2.4 Motivácia a úspešnosť	35
1.2.4.1 Pojatie školskej úspešnosti žiakov	36
2 Praktická časť	38
2.1 Cieľ a predpoklady	38
2.2 Metódy výskumu	38
2.3 Výsledky výskumu	39
2.3.1 Korelácie	42
2.4 Zhodnotenie	46
3 Záver.....	48
4 Použitá literatúra	49

Úvod

Žijeme v dobe, kedy sú na človeka kladené značné požiadavky. Okrem intelektuálnych schopností, znalostí v odbore, riešenia zložitých problémov a rozhodovania sa od nás vyžaduje aj zvládnutie našich schopností a možností, iniciatívnosť a umenie spolupracovať s druhými.

Väčšina problémov a úloh, s ktorými sa stretávame, na nás pôsobí emotívne. K tomu, aby sme boli schopní ich úspešnejšie riešiť a plniť, je potrebná schopnosť zvládať svoje vlastné emócie, nestratiť hlavu a zároveň si uvedomovať svoje vnútorné pocity a rozumieť tiež svojej motivácii a tomu, prečo dávame niektorým veciam prednosť pred inými. Je prospešné, aby sme boli schopní pozrieť sa na vec z rovnakého uhlu ako iní, a tiež vycítiť a predvídať, ako budú reagovať na naše návrhy. Dôležité je, aby sme dokázali komunikovať s ostatnými príjemným a uvážlivým spôsobom. Jednoducho potrebujeme čo najvyššiu emočnú inteligenciu. [12]

Z výskumov vyplýva, že sociálne a emočné znalosti môžu byť pre úspešnosť človeka v živote dôležitejšie než jeho schopnosti intelektuálne. Sú ľudia s vysokým IQ, ale v živote idú z jedného sklamania do druhého. Chýba im emočná inteligencia. A naopak, v mnohých prípadoch sa ľuďom s nižším IQ darí prekvapivo lepšie. Emočná inteligencia, ktorá umožňuje ľuďom harmonicky spolupracovať, by mala byť v budúcnosti stále viac cenená ako predpoklad pre úspešný život. [3, 9]

1 Teoretická časť

1.1 Emočná inteligencia

V období 20. storočia stála v popredí racionalita. Bola považovaná za niečo, čo ponúka človeku kvalitnejšie rozhodovanie. Na prelome tisícročia našťastie došlo k realistickejšiemu náhľadu - rozum nie je tak nezávislý, ani tak mocný, za aký bol považovaný. Na scénu prichádzajú emócie. [10]

1.1.1 Definícia emócií a emočnej inteligencie

Medzi filozofmi a psychológmi prevládajú rozpory, čo pojem emócie presne znamená. Vo Veľkom slovníku cudzích slov sa píše, že emócie sú označením pre silný cit, stav vzrušenia prejavujúci sa zvláštnym chovaním sprevádzaným až fyziologickými zmenami organizmu. [19]

Lawrance Shapiro používa slovo emócie k označeniu pocitov a s nimi spojených myšlienok, psychických a fyzických stavov, a tiež rady pohnútok k určitému jednaniu.

Mnohí vedci sa domnievajú, že naše ľudské emócie sa vyvinuli primárne ako mechanizmy nutné pre prežitie. Vďaka emóciám mohol človek robiť v zlomkoch sekundy životne dôležité rozhodnutia, napríklad ak narazil na nebezpečné zviera. [9]

A čo majú spoločné emócie a emočná inteligencia? Faktory emocionality, ako napríklad veselosť a depresívnosť, emocionálna zrelosť a nezrelosť, emočnú inteligenciu zásadne ovplyvňujú. [14]

Pojem emočná inteligencia použili prvý krát v r. 1990 psychológovia Petr Salovey a John Mayer. Bol použitý pre popis emočných vlastností, ktoré sú dôležité pre dosiahnutie úspechu. Patrí k nim: vcítenie, vyjadrovanie a chápanie pocitov, ovládanie nálady, nezávislosť, prispôsobivosť, obľúbenosť, schopnosť riešenia medziľudských problémov, vytrvalosť, priateľskosť, láskavosť, úcta. Tiež ju definovali ako prví, že je to „*súčasť sociálnej inteligencie, ktorá zahŕňa schopnosť sledovať vlastné aj cudzie pocity a emócie, rozlišovať ich a využívať tieto informácie vo svojom myslení a jednaní*“. [9]

Istým medzistupňom k pochopeniu emočnej inteligencie je delenie inteligencie podľa psychológa Howarda Gardnera. Ten hovoril o inteligencii zloženej z tzv.

klúčových schopností. Patria medzi ne typicky školské schopnosti – verbálne myslenie a matematicky logické. Ďalej sú to priestorová predstavivosť, pohybovo – estetické nadanie, hudobné nadanie. Zoznam však ešte doplnil dvoma druhmi personálnej inteligencie – intrapersonálnou a interpersonálnou. Interpersonálna inteligencia označuje schopnosť rozumieť druhým ľuďom, čo ich motivuje, ako pracujú a ako s nimi pracovať. Intrapersonálna inteligencia je obdobné nadanie obrátené do nášho vnútra. Je to schopnosť poznať samého seba a podľa toho tiež jednať vo svojom vonkajšom živote. Kľúčom k intrapersonálnej inteligencii je intrapersonálna inteligencia. Ide o známy Sokratov výrok „poznaj sám seba“. [13]

Základom emočnej inteligencie sú „pochody“ v našom mozgu - aktivita amygdaly a jej harmonická spolupráca s neokortexom. Ale o tom už viac v nasledujúcej kapitole. [3]

1.1.2 Všetko tkvie v mozgu

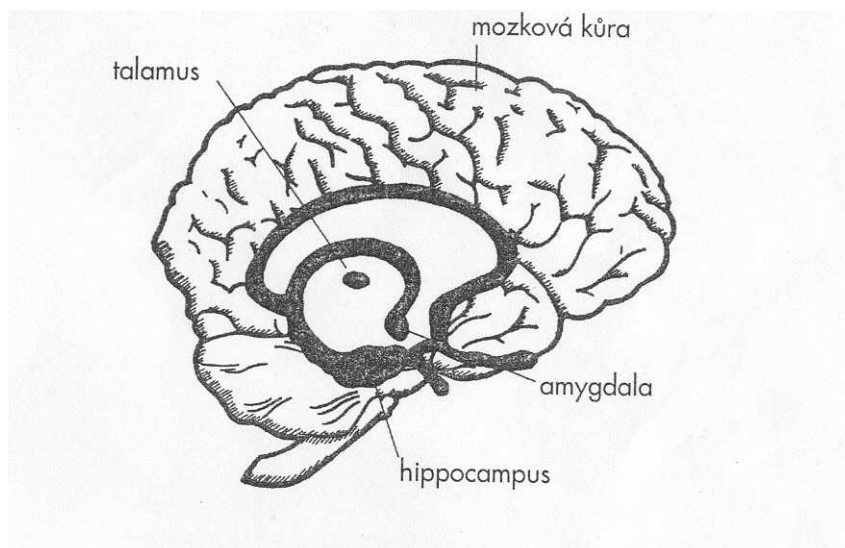
Po milióny rokov evolúcie sa mozog pomaly vyvíjal zdola smerom hore: vyššie centrá vznikali zdokonaľovaním a diferenciaciou nižších, vývojovo starších častí. Najprimitívnejšou časťou mozgu je mozgový kmeň, ktorý obklopuje horný koniec miechy. Z neho sa postupne vydělili emočné centrá. O milióny rokov neskôr sa z emočných centier vyvinula šedá kôra mozgová - *neokortex*. [3]

Mozgový kmeň obklopujú bunkové vrstvy, ktoré sa nazývajú *limbický systém*. Tento systém je emočnou časťou mozgu. Obsahuje hippocampus, amygdalu a niekoľko ďalších prvkov. *Hippocampus* je prúžok tkaniva, kde sa uskutočňuje emočné učenie i kde je uložená emočná pamäť. *Amygdala* je považovaná za centrum ovládania emócií. Bez nej by neexistovali žiadne slzy ani žiaľ.

Najvyšším riadiacim centrom ľudského tela je *šedá kôra mozgová*. Je nazývaná tiež ako myslíaca časť mozgu. Jej centrá skladajú a chápu zmyslové vnemy. Mozgová kôra vniesla do citového života jemnosť a zložitosť – napr. našu schopnosť mať pocit z nejakého pocitu. [3, 9]

Prostredníctvom nervových vlákien sú emočné centrá spojené prakticky so všetkými oblasťami šedej kôry mozgovej. Vďaka tomu môžu ovplyvňovať funkcie ostatných častí mozgu a tiež centra racionálneho myslenia.

Môžeme teda povedať, že v istom zmysle máme dva mozgy, dva druhy myslenia aj dva odlišné druhy inteligencie: emočnú a racionálnu. [3]



Obrázok 1: Ľudský mozog [9]

1.1.2.1 Vzťah medzi emočným a mysliacim mozgom

Emočné a racionálne myslenie po väčšinu času spolu harmonicky spolupracujú, ich súhra vytvára náš duševný život. Sú na sebe závislé. Emócie dodávajú racionálnemu mysleniu energiu a informácie, zatiaľ čo naše racionálne uvažovanie kontroluje priebeh týchto reakcií a určitým spôsobom ich modeluje. [3]

V živote človeka sa vyskytujú rôzne kritické okamihy. Sociobiológovia zistili, že v emočne napätých situáciách uprednostňujeme pri rozhodovaní svojho života city pred rozumom. Vysvetlenie:

Emočná myseľ reaguje oveľa rýchlejšie než naše racionálne myslenie. Ako je to možné? Zmyslové signály z oka či z ucha putujú najprv do thalamu (sprostredkovateľ reakcie na podnety). Z thalamu vedú dva signály:

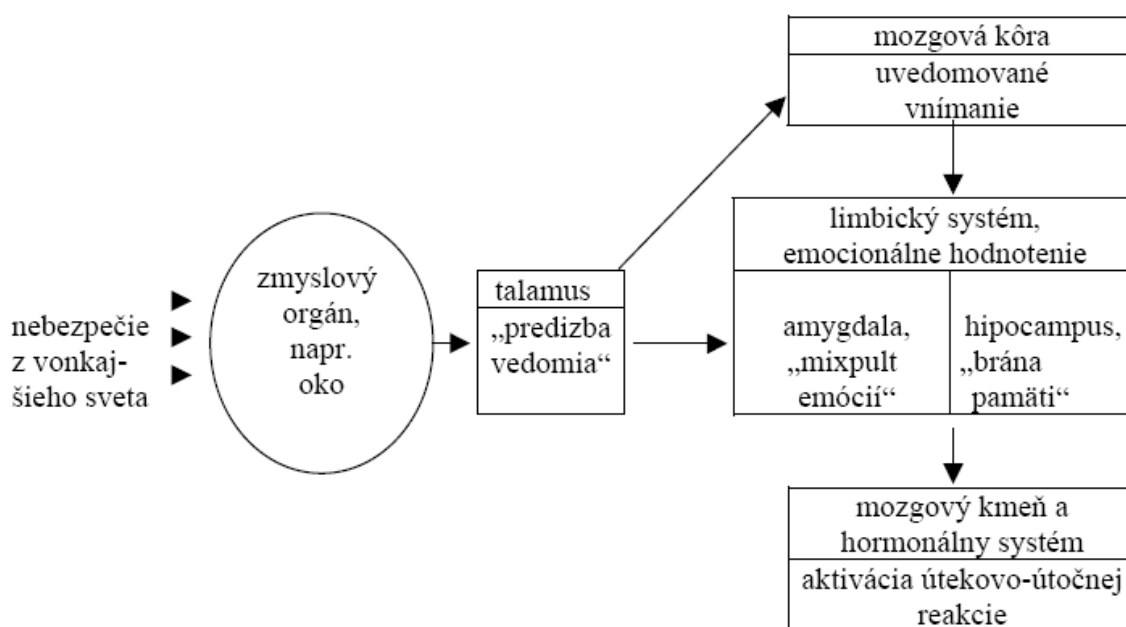
- prvý prostredníctvom jediného synaptického spojenia ústi v amygdale. Táto menej rozsiahla, kratšia nervová dráha umožňuje amygdale získať časť priamych signálov zo zmyslových orgánov a začať reagovať skôr. Lenže emočná myseľ spája iba veci a situácie, ktoré sa v niektorých rysoch navzájom nápadne podobajú, a preto amygdala reaguje menej presne. Tento typ spracovania informácií z prostredia nám ale môže napríklad zachrániť život v nebezpečných situáciách. Avšak, ak by sme reagovali iba týmto spôsobom, boli by naše reakcie stereotypné. Reagovali by sme vždy iba základnými

emóciami – strachom, hnevom, smútkom ... Takéto reakcie by boli v sociálnych situáciách často nevhodné.

- druhý signál z thalamu je vedený do šedej kôry mozgovvej. Tá spracováva informáciu na mnohých úrovniach neurónových okruhov, analyzuje ju, a až potom hodnotí. Evidovaná informácia pokračuje do limbického systému, ktorý rozpoznanú udalosť emocionálne vyhodnotí a adekvátne reaguje. Čiže reakcia je v tomto prípade vďaka analýze informácie „presnejšia“, než bola reakcia v predošlom prípade. [3, 15]

V živote nie sme schopní rozhodovať, kedy nás emócie ovládnu, aj ako silné budú. K tomu, aby sme si uvedomovali ich prežívanie, sú nevyhnutné čelové laloky predného mozgu (mozgová kôra). Vďaka nim sme tiež schopní ovplyvniť dobu trvania emócií a meniť priebeh emocionálnej reakcie - buď ju zmierňovať alebo zosilňovať. Stručne by sme teda mohli povedať, že v mozgu to funguje takto: amygdala navrhuje, čelové laloky majú „právo veta“.

Ak neokortex, amygdala, čelové laloky i limbický systém spolupracujú dobre, emočná inteligencia vzrastá, rovnako ako intelektuálna schopnosť. [3]



Obrázok 2: Schematické znázornenie priebehu vnímania a emocionálneho spracovania ohrozenia (upravené podľa Hülshoffa a Le Douxa, rok 1999) [15]

1.1.3 Význam emócií a emočnej inteligencie

Emócie sú v živote človeka veľmi užitočné. Dokážu nás povzbudiť, povznášať, ale aj zraziť z nôh a spôsobiť nám bolesť. Majú zásadný vplyv na naše rozhodovanie aj jednanie. Tiež nás môžu varovať pred nebezpečnými situáciami. V podstate sú prvotným popudom k činu.

Pozitívne emócie sa podieľajú na vytváraní individuálnych osobných zdrojov, od fyzických, cez intelektuálne až k sociálnym. Taktiež posilňujú učenie a výkon. Rozširujú rozsah či zameranie činností a jednaní. [10]

Citové skúsenosti, ktoré sme v priebehu života nazbierali, vysielajú pokyny do mysliacej časti mozgu, ako by mala správne rozhodnúť. Spravidla nás vedú správnym smerom.

To všetko vysvetľuje, prečo sú emócie pre náš život, a aj pre racionalitu také dôležité.

U ľudí s poškodeným spojením medzi amygdalou a kôrou čelových lalokov je schopnosť správne sa rozhodovať výrazne oslabená. Títo ľudia totiž nie sú schopní posudzovať citový význam udalostí. Tento stav je niekedy označovaný ako „afektívna slepota“. [3]

To, ako sme schopní využiť svoje vrodené mentálne schopnosti, závisí na tom, ako veľmi naše emócie podporujú či narúšajú našu schopnosť myslieť a plánovať. Teda naša úspešnosť v živote závisí nielen na inteligencii rozumovej, ale aj na inteligencii emočnej. Význam tejto inteligencie veľmi pekne podtrhuje tento výrok: „IQ je ako malé semienko, ktoré musí vytrvalo polievať sila EQ, aby strom vyrástol do krásy“. [13]

Emočná inteligencia tiež ovplyvňuje to, či v štúdiu a zamestnaní vytrváme, aké budú naše úspechy - či nás bude práca, štúdium tešiť alebo bude zmesou nepríjemných pocitov. Ľudia s dobre rozvinutou emočnou inteligenciou dosiahnu v živote častejšie naplnenie a spokojnosť, ba dokážu prekonať svoje zlozvyky. Sú sebavedomejší aj šťastnejší. Emočná inteligencia má dosť veľký dopad na náš osud.

Za cnosť – v rámci emočnej inteligencie – je považovaná schopnosť odolávať citovým výkyvom, nepodliehať svojim vášňam, ale ani ich nepotlačovať. Zmyslom by mala byť ich vyrovnanosť. [3]

1.1.4 Emočné učenie

Genetická výbava každého z nás obsahuje skupinu emočných charakteristík, ktoré určujú náš temperament. Toto slovo je označenie pre reakciu človeka na vonkajšie podnety, respektíve znaky ľudskej povahy určujúce správanie. Behaviorálni genetici ale vypožorovali, že iba gény sami o sebe správanie človeka neurčujú. Naše emočné schopnosti nie sú pevne dané: pod vplyvom správnych skúseností sa zdokonaľujú. Inak povedané, emočným schopnostiam sa človek môže naučiť. Je to dané relatívne pomalým vyzrievaním ľudského mozgu.

Mozog ešte nie je pri narodení plne vytvorený. V priebehu života sa ďalej formuje, pričom najintenzívnejší rast prebieha v detstve. Zážitky, predovšetkým v detstve, tak doslova formujú náš mozog. Citové postoje sa vtlačia do základného usporiadania synaptických spojení v mozgu - zmeniť ich potom v neskoršom živote je možné, ale už oveľa obtiažnejšie. [3]

Keďže je kľúčovým obdobím detstvo i dospelie, majú na rozvíjanie emočnej inteligencie veľký podiel predovšetkým rodičia. Je potrebné, aby sa aktívne podieľali v emočnom živote dieťaťa, poskytovali mu emočnú starostlivosť a podporu. Dôležitý je tiež záujem o dieťa, otvorený vzťah k nemu. Má vplyv na zlepšenie spôsobu, akým dieťa vníma samo seba, aj na jeho schopnosti zvládať situácie.

Dieťa by si malo osvojovať a aj rozvíjať tieto schopnosti:

- sociálne znalosti- správne chápanie spoločenskej situácie i schopnosť vychádzať s druhými, čo najviac prispeje k jeho pocitu úspešnosti a uspokojenia v živote;
- sebaukľudňovanie - napomáha ovládaniu svojich emócií a nálad;
- znalosť vlastných silných aj slabých stránok - je potrebné, aby sa dieťa videlo v pozitívnom, avšak realistickom svetle;
- vytrvalosť, priateľskosť, schopnosť vcítiť sa do druhých. [9]

Rodičia by ich mali viesť k tomu, aby dokázali prijať zodpovednosť za vlastné rozhodnutie, jednanie, a aby dodržiavali svoje záväzky. Naučiť ich spolupracovať, riešiť konflikty i dohodnúť sa na kompromise.

Je treba pamätať na to, že každá, aj tá sotva postrehnuteľná komunikácia medzi rodičom a dieťaťom má citové zafarbenie. Neustále opakovanie týchto správ, oznámení vytvára v priebehu rokov u dieťaťa základy emočných postojov a schopností. [3]

K učeniu emočných znalostí prispievajú aj počítače. Počítačové programy môžu naučiť množstvo emočných znalostí tým, že stimulujú zároveň emočnú aj mysliacu časť mozgu. Sú zvlášť účinné pri vštepovaní emočných znalostí deťom, pretože dokážu udržať záujem dieťaťa a zároveň umožňujú opakovanie potrebné pre učenie množstva typov emočných znalostí. Vďaka tomu, že otcovia častejšie preskúmajú počítač spoločne s deťmi, dochádza k posunu rodinných rolí. Môžu poskytnúť deťom príležitosť všimnúť si pri učení emočných znalostí model mužskej roly. [3, 9]

Emočné učenie prebieha aj v škole. Správanie učiteľa k žiakom je samo o sebe modelom, a de facto veľmi pôsobivou výchovnou lekciou. Kedykoľvek učiteľ hovorí s jedným študentom, ostatní prihliadajúci žiaci sa niečo naučia.

Skvalitniť emočné vyučovanie je možné tým, že učitelia prehodnotia spôsob, akým postupujú u žiaka s disciplinárnymi problémami. [3]

Emočné učenie zlepšuje učebné výkony i školské výsledky detí. To, že deti sú schopné zvládať svoje emočné výkyvy, naslúchať alebo sa sústrediť, ovládať svoje impulzy a túžby, pociťovať zodpovednosť za svoju prácu a mať záujem o učenie, im so vzdelávaním pomáha.

Okrem pozitívneho vplyvu na kvalitu vzdelávania pomáha emočné učenie deťom tiež lepšie naplniť svoju životnú úlohu, byť lepšími kamarátmi, študentmi, synmi i dcérami – a v budúcnosti sa potom stať lepšími partnermi pre manželstvo, lepšími rodičmi aj občanmi. [3]

Najúžasnejšou schopnosťou emocionálnej inteligencie teda je, že je tvárna, schopná vývoja a premeny. Je to tvrdý protiklad oproti inteligencii vyjadrenej IQ, ktorá sa považuje zväčša za danú, a ktorú môžeme počas života len minimálne zvyšovať. EQ je naopak plne v našich rukách, dáva nám nádej na zmenu a vývoj. Môžeme meniť – zväčšovať naše šance na úspech. [13]

1.1.4.1 Emočná gramotnosť

Aby sme dokázali v živote zvládať záťaž a dosahovať osobnú integritu, musíme byť emočne gramotní. Čo to znamená? Mali by sme mať základné vedomosti o emóciách, mali by sme byť schopní emócie rozpoznávať, regulovať a využívať k svojmu prospechu. [10]

V literatúre sa uvádza, že kľúčovými zložkami emočnej gramotnosti sú:

- emocionálne sebauvedomovanie, ku ktorému sa ráta aj chápanie príčin emócií a schopnosti diferenciacie medzi nimi;
- regulácia emócií, vrátane chápania sociálne primeraných foriem ich vyjadrovania;
- komunikácia emocionálnych obsahov (čo cítim, čo cítiš ty) a empatie;
- osobné rozhodovanie, pri ktorom si uvedomujeme, čo si myslíme a čo cítime;
- usmerňovanie sociálnych vzťahov, schopnosť analyzovať a riešiť problémy, budovať vzťah a spolupracovať. [10]

Dôsledkami emočnej negramotnosti môžu byť okrem iného depresie a osamelosť, odstrkovanie druhými. Stovky štúdií ukazujú, že odmietnutie vrstovníkmi v detstve sa stáva významným faktorom zlého prospechu v škole, emočných problémov a zvýšeného rizika kriminality v dospelosti. Tiež bolo zistené, že u detí, ktoré sú z akéhokoľvek dôvodu spoločensky odmietané, je dvakrát až osemkrát väčšia pravdepodobnosť, že nedoštudujú. [9, 10]

1.1.5 Emočná inteligencia a úspešnosť

Ako už bolo niekoľko krát spomenuté, emočná inteligencia má na úspešnosť človeka veľký vplyv.

Žiak môže mať vysoké IQ, ale ak ho zaplavia emócie, ktoré nedokáže zvládnuť, nebude schopný jasne myslieť. [9]

Pre objasnenie – s rozumovou inteligenciou sa spájajú slová ako premýšľať, hľbať, skúšať, zbierať všetky fakty, poznávať zmysel, logicky sa rozhodovať. Tento druh inteligencie potrebuje čas a pokoj, ktorý ale nemáme pri všetkých podnetoch okolia. Veľakrát sa musíme rozhodnúť rýchlo, hoci aj zle, než dlho premýšľať o tom správnom rozhodnutí. A aj to je emocionálna inteligencia. Schopnosť rozhodnúť sa rýchlo aj napriek nedostatku podkladov. [1]

Študijné úspechy žiaka nie sú určované ani tak rozsahom jeho znalostí, ale skôr citovými a sociálnymi charakteristikami: sebaistotou, prirodzenou zvedavosťou, schopnosťou riešiť problémy a ochotou k ďalšiemu vlastnému rozvoju. Dôležitá je tiež schopnosť motivovať sám seba, nevzdávať sa, bojovať s frustráciou, ovládať svoje

pohnútky, zabraňovať nervozite, ovplyvňovať kvalitu svojho myslenia a ani v najťažších chvíľach nestrácať nádej, byť optimista. [1, 9]

1.1.6 Vplyv emócií a emočnej inteligencie na učenie

Emocionálne a kognitívne procesy sú tesne previazané. Touto skutočnosťou sa dá očakávať veľmi závažný vplyv emócií na procesy učenia, vrátane zámerného učenia sa v škole. [10]

Emočný stres dokáže nesmierne narušiť myšlienkové procesy. Silné negatívne emócie obracajú našu pozornosť na nás samých, a narušujú tým úsilie sústrediť sa na niečo iné. Znemožnením sústredenia dochádza k narušeniu „pracovnej pamäte“, ktorá je nevyhnutnou podmienkou uspokojivej realizácie všetkých intelektuálnych aktivít. Emočné centrá sú schopné premôcť, a dokonca aj paralyzovať naše myslenie. Takže nie sme schopní jasne myslieť.

Rozčúlenie môže narušiť mentálnu aktivitu. Študenti, ktorí sú úzkostní, nahnevaní či deprimovaní, sa neučia, nedokážu spracovávať nové informácie. Naopak, pozitívne emócie zlepšujú komplexné chápanie situácií, posilňujú spracovávanie informácií umožňujúce „vidieť“ súvislosti. Zvyšujú kreativitu a poskytujú asociatívne štruktúry pamäti, čím dochádza k tzv. prerámovaniu, kedy staré znalosti sú prepojené s novými informáciami.

Zaujímavé ale je, že strach – negatívna emócia, môže učenie a zapamätanie aj posilňovať. Skutočne sme biologicky nastavení na to, aby sme sa informácie súvisiace s ohrozením učili veľmi rýchlo. Nevýhodou ale je, že nedochádza k spomenutému prerámovaniu. Nové poznatky tak veľmi rýchlo zabúdame, presnejšie povedané, nie sme schopní si spomenúť. [10]

Je dokázané, že školské úspechy závisia vo veľkej miere na emočných charakteristikách. Emočné schopnosti sú základom akéhokoľvek učenia. Aby bolo dieťa schopné zužitkovať intelektuálnu stimuláciu, ktorou škola nepochybne je, musí mať už rozvinutú schopnosť odkladať uspokojenie alebo odmenu na neskoršiu dobu, ďalej mať určitú sociálnu zodpovednosť, ovládať svoje emócie a mať optimistický postoj k životu. Inými slovami, potrebuje emočnú inteligenciu. [9]

Daniel Goleman v knihe Emočná inteligencia uvádza sedem najdôležitejších aspektov schopnosti učiť sa (všetky sa vzťahujú k EQ):

- sebavedomie
- zvedavosť
- schopnosť jednať s určitým cieľom (jednať vytrvalo, uvedomovanie si vlastných schopností)
- sebaovládanie – zmysel pre vnútornú sebakontrolu
- schopnosť pracovať s ostatnými
- schopnosť komunikovať – súvisí s dôverou v ľudí
- schopnosť spolupracovať – nájsť rovnováhu medzi vlastnými potrebami i potrebami ostatných. [3]

1.1.7 Meranie emočnej inteligencie

Na rozdiel od rozumovej inteligencie (IQ) emocionálny kvocient pre meranie emocionálnej inteligencie ešte neexistuje. Význam emočnej inteligencie sa objavil až v posledných rokoch, hlavne vďaka pokrokom v neuropsychológii. [1]

Doposiaľ boli snahy o novú diagnostiku emočnej inteligencie prostredníctvom testov a dotazníkov. Vďaka nej sa získavajú cenné informácie o emóciách poháňajúcich a ovplyvňujúcich naše každodenné správanie. [12]

Od októbra roku 2002 sa pracuje na projekte Centrum excelentnosti výskumu inteligencie a tvorivosti (CEVIT), ktorý vedie prof. PhDr. Imrich Ruisel, DrSc.. Výskumné kapacity centra sa koncentrujú na kľúčovú výskumnú úlohu „Inteligencia a tvorivosť v psychickej regulácii osobnosťou“. Hlavným zámerom tejto úlohy bude získať relevantné poznatky o osobnostných regulátoroch inteligencie a tvorivosti v rozmanitých sociálnych a kultúrne podmienených podmienkach. To umožní skvalitnenie individuálnej diagnostiky najmä vzhľadom k zvyšovaniu validity meraní kognitívnych limitov výkonových aspektov človeka. Poznatky získané empirickými a experimentálnymi výskumami budú popri teoretickom prínose využiteľné v rôznych aplikačných oblastiach (napr. pri výberoch a tréningoch jednotlivcov pre činnosti s vysokými nárokmi na riadiace schopnosti, pre pochopenie vplyvu dedičnosti a prostredia pri formovaní poznávacích procesov, pre zvyšovanie psychologické efektivity hendikepovaných skupín, prípravu kognitívnych tréningov s vyššími vekovými skupinami a pod.). [17, 18]

1.1.8 Zložky emočnej inteligencie

O definícii EQ už bolo napísané v kapitole 1.1.1. Ale rovnako, ako iné termíny, aj emočnú inteligenciu definujú rôzni autori odlišne. V knihe Testy emočnej inteligencie je uvedené, že emočná inteligencia zahŕňa päť zložiek: sebauvedomenie, sebaovládanie, empatia, sociálne znalosti a motivácia. Tieto zložky sú navzájom zložitým prepojené – schopnosti v ktorejkoľvek z týchto oblastí vždy závisia aj na stave schopností v niektorej, prípadne všetkých ostatných oblastí.

V nasledujúcich kapitolách budú popísané, už niekoľkokrát spomínané, jednotlivé zložky. [12]

1.1.8.1 Sebauvedomenie

Sebauvedomenie znamená uvedomovať si svoje emócie a pomenovať ich, a tiež si uvedomovať svoju náladu a myšlienky s ňou spojené.

Sebauvedomovanie môžeme získať len prostredníctvom sebaopozorovania. Takéto uvedomovanie si emócií je základnou schopnosťou, z ktorej sa potom vyvíjajú ďalšie – ako napr. citové sebaovládanie.

Vnímanie vlastných pocitov je kľúčom k rozumnejšiemu rozhodovaniu. Napríklad zvieravý pocit v žalúdku nám dáva väčšiu istotu, že danú možnosť máme rýchlo opustiť, príp. naopak - hlbšie o nej premýšľať. Na základe vrodeného neurologického usporiadania sú niektorí z nás vnímavejší napr. k radosti či k strachu, a tak je ich emočné sebauvedomovanie na vyššej úrovni. [3]

1.1.8.2 Sebaovládanie

Žiadna psychická kvalita nie je pre náš úspech v živote tak dôležitá ako práve schopnosť odolať impulzu, náhlej pohnútke k určitému chovaniu. Táto schopnosť je koreňom celého emočného sebaovládania. [3]

Sebaovládanie je predovšetkým o schopnosti zvládať a kontrolovať svoje emočné stavy, aby sme sa chovali primerane k okolnostiam. Medzi jednotlivé stránky sebaovládania patrí:

- nesúdiť okamžite, krotiť svoje impulzy
- schopnosť odstaviť problém, citovo sa od neho odpútať
- vyjadriť sa asertívne, nie agresívne
- byť prispôsobivý, nesnažiť sa lámať veci cez koleno

- uvedomiť si, ako pôsobíme na neverbálnej úrovni. [12]

1.1.8.3 Empatia

Empatia je schopnosť vstúpiť do mysle, osobnosti niekoho iného, a tým vo svojej predstavivosti prežívať jeho subjektívne pocity alebo vnútorné emócie. Patrí tu tiež používanie tejto schopnosti, tak ako na úrovni skupiny alebo organizácie, tak aj na úrovni jednotlivcov. Prostredníctvom empatie si uvedomujeme nepriame signály, „emočné nápovede“, ktoré by inak mohli uklázať našej pozornosti. [12]

Empatia pramení zo sebauvedomenia: čím otvorenejší sme k vlastným emóciám, tým lepšie dokážeme rozoznávať a chápať city ostatných. K tomu, aby naše chovanie v súvislosti s empatiou bolo čo najinteligentnejšie, musíme byť schopní ovládať svoje emočné správanie (sebaovládanie).

Kľúčom k intuitívnemu vytušeniu citov druhého človeka je aj schopnosť rozumieť neverbálnym prejavom. [3]

1.1.8.4 Sociálne znalosti

Sociálne znalosti nám umožňujú vytvárať, udržiavať osobné vzťahy, stať sa uznávaným členom skupiny, fungovať úspešne ako člen rôznych tímov i konštruktívne jednať s ľuďmi. K tomu, aby sme toho boli schopní, musíme v sebe rozvinúť predovšetkým dve emočné znalosti : sebaovládanie a empatiu. [12]

Absencia týchto znalostí môže byť príčinou stroskotania vzťahov dokonca aj u intelektuálne nadaných ľudí, pretože bez nej sú arogantní, protivní a necitliví. [3]

Jednou z kľúčových súčastí emočnej inteligencie je schopnosť správne prejavovať vlastné pocity. Dôležité je nielen to, čo hovoríme, ale tiež ako to hovoríme. Reč tela musí byť v súlade s tým, čo hovoríme – čo si teda skutočne myslíme a cítime. [12]

Jedným z faktorov emočnej inteligencie je aj to, nakoľko dokážeme vystihnúť, v akej situácii sa máme ako zachovať. Napríklad kedy by sme mali obmedziť svoj emočný prejav na minimum alebo naopak na maximum, či nahrádzať jeden cit druhým, prípadne skrývať svoje pocity, ak by mohli ublížiť niekomu, koho máme radi. [3]

1.1.8.5 Motivácia

Motiváciu chápeme v najširšom slova zmysle ako súhrn činiteľov, ktoré podnecujú, energizujú a riadia priebeh správania človeka i jeho prežívania vo vzťahoch k okolitému svetu aj k sebe samému.

Energizujúca funkcia motivácie spočíva v uvedení organizmu do stavu aktivity, pri ktorom sú mobilizované vnútorné sily (energie), umožňujúce organizmu realizovať určitú činnosť. Riadiaca funkcia dáva chovaniu určitý smer. [4]

Motivácia teda objasňuje príčiny ľudského správania a jednania. Pomáha nám vysvetliť, prečo sa človek správa určitým spôsobom, čím je to zapríčinené. [8]

Hlavnými znakmi štruktúry motivácie sú:

- pudy, inštinkty, potreby atď. (v zásade to, čo aktivuje chovanie);
- správanie sa zamerané na postoje, záujmy, hodnoty - dáva obsahovú i hodnotovú náplň aktivácii; veľký význam tu má učenie a výchova;
- cieľavedomosť alebo úsilie dosiahnuť cieľ (vôľa, aspirácia, úspech). [6]

Už názov práce napovedá, že sa zaoberá motiváciou hlbšie. Viac o tejto problematike je napísané v nasledujúcej kapitole.

1.2 Motivácia z blízka

Motivácia je jednou zo základných a najdôležitejších podmienok efektívneho učenia. Má pozitívny vplyv na koncentráciu žiakov, pamäťové pochody (uloženie a uchovávanie v pamäti), výdrž pri učení, rýchlosť aj hĺbku učenia, zníženie únavy pri učení.

Motivácia je tiež nutnou podmienkou rozvoja schopností žiaka. Na jej úrovni i kvalite záleží, či bude žiak využívať alebo nevyužívať svoj schopnostný potenciál, a tým aj to, či bude svoje schopnosti ďalej rozvíjať. [8]

Zjednodušene povedané, termín motivácia označuje sily, ktoré usmerňujú naše správanie sa, dodávajú mu energiu, pomáhajú nám dosahovať svoje ciele. [12]

1.2.1 Motivačné zdroje

Motivácia správania človeka môže vychádzať z *vnútorných* alebo *vonkajších* zdrojov.

Vnútornými zdrojmi sú pohnútky, potreby, pudy, inštinkty, reflexy. Potreby sú vrodené alebo získané počas života. Radia sa medzi dispozičné činitele, prejavujúce sa vnútorným pocitom nedostatku či prebytku. Rôzne potreby človeka neexistujú izolovane, ale sú hierarchicky usporiadané (Maslowova hierarchia potrieb, hierarchia potrieb podľa teórie ERG).

V odbornej literatúre je bohatý repertoár ľudských potrieb: vývojový základ tvoria potreby fyziologické – primárne, ktoré sú vrodené (potreba potravy, kyslíku, tepla, mozgovej aktivity atď.). Behom života sa vytvárajú potreby sekundárne – psychické. Tieto potreby podliehajú vplyvom učenia. Patrí sem väčšina sociálnych potrieb, poznávacie potreby, výkonové potreby, estetické potreby, seberealizačné potreby a ďalšie.

Vonkajšími podnetmi sú incentívy (udalosti, javy). Majú schopnosť vzbudiť a väčšinou aj uspokojiť potreby človeka. Rozlišujeme incentívy pozitívne (pochvala, lákavá hračka, chutná potrava) a negatívne (hrozba, výsmech). Negatívne incentívy majú väčšinou tiež schopnosť vzbudiť potrebu (napr. potreba bezpečia), nie sú však schopné ju uspokojiť. [8]

Motív vzniká vtedy, ak je vzbudená, aktualizovaná potreba. Je to dôvod, pre ktorý človek začína jednať určitým spôsobom. Motívy sa vytvárajú vo vzájomnej interakcii potrieb aj incentív a ovplyvňujú správanie človeka. [6]

1.2.2 Vonkajšia motivácia

Motiváciu je možné rozdeliť na *vonkajšiu* a *vnútornú*.

Žiak motivovaný vonkajšími podnetmi sa učí kvôli získaniu výhod, skrytým odmenám, napr. pochvala od učiteľa, radosť rodičov, prijatie na školu, obdiv spolužiaka. [8]

V odbornej literatúre bývajú rozlišované štyri typy *vonkajšej motivácie*:

- *externá regulácia* – tento typ je iniciovaný výlučne vonkajšími činiteľmi, napr. odmenou alebo hrozbou trestu.
- *introjektívna regulácia* – reprezentuje úroveň, kedy jedinec koná spôsobom, ktorým sa vyhne negatívnym emóciám. Externé pravidlá sú čiastočne internalizované; ide o akýsi prechod medzi vonkajšou kontrolou a spontánnym prijatím pravidiel.
- *identifikačná regulácia* – jedinec prijíma pravidlá (stotožňuje sa s nimi), berie ich za svoje. Žiak sa teda začína identifikovať s hodnotami požadovaného chovania.
- *integratívna regulácia* – je vývojovo najvyššou formou vonkajšej motivácie. Je tu umožnená plná sebadeterminácia, činnosti sú vykonávané z vlastného popudu. Na rozdiel od vnútornej motivácie však nie je motivačným zdrojom záujem o činnosť samotnú, ale dôležitosť danej činnosti z hľadiska jej výsledku.

[16]

1.2.3 Vnútorná motivácia

Táto schopnosť znamená vo svojej podstate silu v každej situácii nachádzať vnútornú vieru a nádej - že aj keď situácia teraz nie je priaznivá, je v našej moci to zmeniť. [13]

Vnútorne motivovaný žiak sa učí preto, že učenie pre neho predstavuje zdroj poznania. To, čo sa učí, ho zaujíma. Uspokojením jeho potrieb je samotné učenie a získané poznatky.

Na školskú úspešnosť a kvalitu učenia má táto motivácia pozitívnejší vplyv. Žiaci zaujatí učebnou činnosťou sa viac angažujú, častejšie z nej pociťujú vnútorné uspokojenie, vykazujú vyššiu kvalitu porozumenia aj pochopenia súvislostí. [8]

Významnými zdrojmi rozvoja vnútornej motivácie je priame zameranie na rozvoj poznávacích potrieb, záujmov žiakov navodzovaním poznávacích aktivít, využívaním

a podporou prirodzenej zvedavosti i mimoškolských záujmov, podporou experimentovania, podnecovaním úsilia o získavanie poznatkov a operovania s nimi. [6]

Z poznatkov vývojovej psychológie v ontogenéze (predovšetkým v období školskej dochádzky) je zrejmé, že vzniká najprv vonkajšia motivácia a až prostredníctvom procesov interiorizácie dochádza k pozvoľnému prechodu na motiváciu vnútornú. Na základe výskumných sond (Hrabal, Krykorková, Pavelková 1984, Pavelková 1985, Hrabal 1988) sa predpokladá, že tento prechod je veľmi zložitý. Je ovplyvnený mnohými faktormi a má niekoľko zdrojov (podôb). U každého žiaka môže tento proces prebiehať inak. [8]

1.2.3.1 Potreby ako vnútorné činitele sebamotivácie

Potreby poznávania

Na vnútornú motiváciu majú tieto potreby veľký vplyv. U žiaka sa môžu, ale nemusia, v plnej podobe rozvinúť. Cieľavedomým rozvíjaním sa stávajú jedným z trvalých zdrojov rozvoja celej osobnosti žiaka i motivačným zdrojom jeho učenia.

Poznávacie potreby majú fyziologický základ v potrebe mozgovej aktivity a orientačne pátracieho reflexu. Ten slúži k adaptácii na nové prostredie.

Vlastné poznávacie potreby sa rozvíjajú zároveň s vývojom rozumových schopností. Veľký vplyv na ich rozvoj má výchova spolu so vzdelaním. [8]

S ohľadom na školskú situáciu je vhodné tieto potreby rozdeliť na:

- potrebu zmysluplného receptívneho poznávania (potreba získavať nové poznatky, informácie)
- potrebu vyhľadávania a riešenia problémov – v menej rozvinutej forme ide o problémovú situáciu, v rozvinutej forme o „stimulačný hlad“ (prejavuje sa vyhľadávaním vlastných problémov).

Medzi základné znaky situácií (úloh), ktoré aktualizujú poznávacie potreby, patrí predovšetkým novosť, prekvapenosť, problematickosť, neurčitosť, neobvyklosť, vyvolanie pochybnosti (rozporuplnosť), záhadnosť, možnosť experimentovať. [5]

Pre rozvoj poznávacej motivácie sú podstatné metódy objavovania, možnosť experimentovať, obsah vzdelávania aj jeho zaujímavosť pre žiakov, štýl pedagogickej práce a postoj učiteľa k danému odboru (jeho „osobný rozmer“). [8]

Problémové vyučovanie poskytuje najvyššiu účinnosť pre motiváciu učebných činností a rozvoj poznávacích potrieb žiakov. Je však dôležité vhodne zostaviť problémovú situáciu. Jednak aby pri jej vyriešení žiak objavil poznatky, ktoré si má osvojiť, a jednak aby nespôsobila v hlave žiaka veľké zmätky i omyly. Potrebné je tiež klásť dôraz na vhodné formulovanie úlohy. [6]

Na zvyšovanie vnútornej motivácie žiakov k učeniu a k vytvoreniu pozitívneho vzťahu k úlohám (orientácia na úlohu) pôsobí aj možnosť výberu úloh. Voľba nových tém – Výchova k mieru, k rešpektovaniu ľudských práv i práv dieťaťa; Ekologická výchova; Výchova k podnikaniu, k voľbe povolania a Výchova k zdraviu – rozvíja pozitívnu motivačnú prosociálnu orientáciu. [6]

Výkonové potreby a úroveň aspirácie

Výkonové potreby sa u človeka vyvíjajú vo chvíli, keď už je schopný vykonávať akúkoľvek cieľovo zameranú činnosť, ktorej výsledky sú hodnotené okolím.

Teória výkonovej motivácie analyzuje predovšetkým *potrebu úspešného výkonu* a *potrebu vyhnutia sa neúspechu*.

Sila *potreby úspešného výkonu* závisí predovšetkým na dvoch faktoroch:

- výkonová orientácia rodičov
- osobná skúsenosť jedinca s úspechom. [4]

Žiaci s prevažujúcou potrebou úspešného výkonu sú pracovití, vytrvalí aj napriek prekážkam, súťaživí, usilujú o úspech a uznanie. Pracujú plánovite a prácu vykonávajú dobre. V prípade možnosti výberu si vyberajú úlohy strednej obtiažnosti, čo predstavuje adekvátnu aspiračnú úroveň. Úspech pripisujú schopnostiam a úsiliu, neúspech skôr nedostatku úsilia.

Potreba vyhnutia sa neúspechu je podmienená prevládajúcimi negatívnymi skúsenosťami s neúspechom.

Prvopočiatky potreby vyhnutia sa neúspechu vidí Heckhausen v materskom preťažovaní dieťaťa. Dieťa si vytvára nerealistické nároky, ktoré nie je schopné splniť. Neúspech si vysvetľuje nedostatkom vlastných síl, a to má na sebahodnotenie celkovo negatívny vplyv. Je prehnane kritizované a často trestané. [8]

Žiaci s prevažujúcou potrebou vyhnutia sa neúspechu pracujú s úzkosťou z možného neúspechu, nie sú súťaživí. Úlohy si vyberajú buď príliš ľahké alebo príliš ťažké. Majú tendenciu uniknúť z výkonovej situácie, kde hrozí neúspech (absenciou, podvádzaním, opisovaním a pod.) Ich hlavným motívom je strach. Úspech pripisujú vonkajším príčinám, napr. náhode, neúspech naopak vnútorným príčinám, napr. schopnostiam.

Bolo zistené, že existuje aj *potreba vyhnutia sa úspechu*. Dochádza k nej v prípade, kedy by úspešný výkon mohol mať negatívny vplyv na postavenie žiaka v triede. [4]

Výkonové potreby podmieňujú **ašpiračnú úroveň** jedinca. Tá predstavuje ciele, ktoré si jedinec vytýčil sám, a ktorých dosiahnutie očakáva ako výsledok svojho úsilia. Výška ašpirácie, t.j. náročnosť stanoveného cieľa, je ovplyvnená: - situáciou, v ktorej činnosť orientovaná na dosiahnutie výkonu prebieha; - predošlou skúsenosťou s touto činnosťou; - schopnosťou reálne hodnotiť doterajšie vlastné možnosti. [4]

Z výsledkov experimentu vyplýva, že je potrebné, aby učiteľ kládol žiakom jasne definované úlohy, prípadne ich predkladal vo forme konkrétnych cieľov odstupňovaných podľa obtiažnosti. Z nich by mal žiak možnosť vybrať si úlohu, a tak si stanoviť svoju vlastnú ašpiračnú úroveň. Za takýchto podmienok môže žiak úlohu vnútorne prijať. [8]

Sociálne potreby

Tieto potreby sa vytvárajú a rozvíjajú v rámci sociálnych vzťahov dvomi mechanizmami: zvnútornením skupinových a spoločenských noriem, navonok uplatňovaním individuálnych zámerov. [4]

V prvých ročníkoch bezprostredne ovplyvňuje správanie žiaka učiteľ. V ďalších ročníkoch začína sociálne potreby uspokojovať prevažne triedny kolektív. V triede sa postupne vytvára kooperácia alebo súťaživosť. Účasť žiaka na jednom z týchto správaní je ovplyvnená dvomi často uvádzanými sociálnymi potrebami. Sú to potreba pozitívneho vzťahu (afiliácie) a potreba prestíže. [8]

Pre žiakov so značne rozvinutou **potrebou pozitívnych vzťahov** je charakteristické vyhľadávanie takých situácií, v ktorých môžu uplatniť kooperatívne správanie, spoluprácu. Školský výkon pre nich býva prostriedkom k získaniu a udržaniu náklonnosti učiteľa, rodičov alebo spolužiakov.

Potreba prestíže sa prejavuje tendenciou dosiahnuť vysoké sociálne hodnotenie. Často býva spájaná s potrebou prevahy nad inými (dominancie), s túžbou zaujať

vodcovskú pozíciu. Pre žiakov, u ktorých táto potreba prevažuje, je výkon prostriedkom k získaniu a udržaniu vysokého sociálneho postavenia. [4]

Sociálna motivácia vychádzajúca zo sociálnych potrieb teda nie je motiváciou orientovanou na úlohu, a ani na výkon ako taký. Prijatie úlohy a dosiahnutie vysokého výkonu je tu predovšetkým prostriedkom k uspokojeniu sociálnych potrieb. O tejto motivácii môžeme hovoriť ako o motivácii vzhľadom k vlastnej učebnej činnosti vonkajšej.

Obece sa predpokladá, že základ sociálnych potrieb vzniká rodinnou výchovou. Tiež škola by mala ovplyvňovať rozvoj týchto potrieb žiaka. Aktualizujú sa napríklad dôrazom na súťaženie. Dodržovaním podmienok (napr. možnosť úspechu pre všetkých žiakov, kladený dôraz na úspešnú prácu žiakov) sa sociálne potreby aktualizujú pozitívne. V opačnom prípade pôsobí súťaž demotivačne a vytvára nekooperatívnu atmosféru. Moderná pedagogika objasňuje širokú škálu metód aktualizujúcich sociálnu motiváciu žiakov. Okrem skupinového vyučovania, projektového vyučovania, tímovej práce a hier vyzdvihuje do popredia širšie pojaté kooperatívne učenie, ktoré sa môže prelínať s najrôznejšími metódami, stratégiami a technikmi vyučovania.

Na vytváranie sociálnej motivácie u žiakov má vplyv aj prevažujúca úroveň sociálnych potrieb u učiteľov. Priaznivá klíma v triede sa vytvára pôsobením učiteľa so silne rozvinutou potrebou afiliácie, vrelým, emocionálnym záujmom o žiakov a poskytovaním sociálnej opory. Žiadanejšie je tiež pôsobenie učiteľa s vysokou potrebou vplyvu (s nie príliš dominantným postojom), než pôsobenie učiteľa uplatňujúceho osobný vplyv pre vlastné uspokojenie potreby vplyvu (negatívna tvár vplyvu). [8]

Autodeterminácia a perspektívna orientácia

Sebamotivácia úzko súvisí s autodetermináciou. V autodeterminačných teóriách sa spomínajú tri ľudské potreby :

- potreba kompetencie – pri vykonávaní činností máme pocit osobnej úspešnosti, zdatnosti;
- potreba pospolitosti – uspokojenie z dobrých medziľudských vzťahov;
- potreba autonómie – človek si sám iniciuje a riadi činnosť podľa svojho.

Z výskumu autorov Deci – Ryan (1991) vyplýva, že uspokojenie uvedených potrieb zvyšuje motiváciu, výkon, ba aj podporuje rozvoj jedinca. [8]

Medzi prostriedky podporujúce vyššiu úroveň autodeterminácie podľa Mareša, Mana, Prokešovej (1996, s.14) patrí:

- poskytovať možnosť výberu
- znižovať kontrolu i neustále vonkajšie riadenie
- prejavovať dieťaťu uznanie
- umožniť žiakom, aby im boli prístupné informácie, ktoré sú dôležité pre žiakov rozhodovanie a riešenie úloh.

Podstatnou zložkou autoregulácie je spôsobilosť žiaka orientovať sa na budúcnosť, pracovať s ňou, klásť si prevažne dlhodobé ciele a usilovať o ich dosiahnutie. Odborne sa tomu hovorí perspektívna orientácia.

Predpokladom pre rozvoj perspektívnej orientácie je určitý stupeň rozvoja dieťaťa vo vnímaní, myslení, pozornosti, pamäti a fantázii, t.j. v kognitívnej i v motivačnej sfére. Konkrétne sa dieťa musí naučiť koordinovať ciele a prostriedky, anticipovať budúce udalosti.

Krátkodobá alebo dlhodobá orientácia dieťaťa závisí predovšetkým od štýlu rodičov, akým dieťa motivujú k činnosti. Ak sú za výkon odmeňovaní bezprostredne, posilňuje sa u nich krátkodobá orientácia. Je príčinou blokácie vzniku vzdialenejšej časovej perspektívy, orientácie v nej a štrukturácii budúcich cieľov.

Výskum ukázal, že úroveň perspektívnej orientácie žiakov má významný vzťah k ich školskému výkonu. Žiaci orientovaní perspektívne sú pohotovejší, otvorenejší novému poznaniu. Dosahovanie perspektívneho cieľa (procesu i výsledku) prináša rozvoj nových emócií spojených s poznaním, kultúrnymi obsahmi, mravným a estetickým cítením. Rozvoj týchto emócií spätne pôsobí predovšetkým na kvalitu perspektívnej orientácie.

Perspektívny cieľ je vždy potrebné zostavovať s ohľadom na schopnosti či možnosti jedinca. Tento cieľ nie je maximálny. Dôsledkom nevhodne zostaveného cieľa môže byť neurotizácia dieťaťa, následne aj negatívne sebahodnotenie. To, že sú perspektívne ciele adekvátne, znamená, že jedinec aj pri orientácii na ciele v budúcnosti je schopný žiť plným životom v prítomnosti. [8]

1.2.3.2 Flow motivácia

Flow motivácia, inak povedané *stav prúdenia*, podporuje rozvoj žiackych záujmov, zameraní, výcvik vôle a hlboké zaujatie žiaka činnosťami.

Vrcholoví športovci poznajú tento stav ako zónu, v ktorej dosahujú vynikajúce výkony bez zvláštneho úsilia. Schopnosť vstúpiť do tohto stavu prúdenia je najvyšším vyjadrením emočnej inteligencie. Dochádza pri ňom k dokonalému zapojeniu emócií do služieb určitej aktivity alebo učenia. Charakteristickým prejavom tohto stavu je spontánny pocit radosti, ba dokonca vytrhnutie. Práve to, že sa pri prúdení cítime tak dobre, nás vnútorne odmeňuje. Naše vedomie splýva s našimi činmi. V depresii alebo pri pocitoch bezvýchodnej úzkosti nie sme schopní tento stav dosiahnuť.

Úsilie byť úspešný v oblasti učenia, ale aj inde, je podnecované práve zážitkom prúdenia: motivácia byť v niečom stále lepší a lepší pramení aspoň z časti z túžby zachovať tento stav. Žiaci, ktorí sú schopní dostať sa do tejto zóny vrcholného sústredenia, dosahujú lepšie výsledky, a to úplne nezávisle na svojom nadaní merateľnom klasickým testovaním. [3]

Howard Gardner, harvardský psychológ, považuje prúdenie a pozitívne psychické stavy, ktoré sú pre prúdenie charakteristické, za humánnejší, prirodzenejší a účinnejší spôsobom, ako zapojiť emócie do služieb vzdelávania. Ako ich motivovať zvnútra a nie im vyhrážať alebo sľubovať odmenu.

Základným princípom pri využití tohto stavu je podrobný rozbor prirodzených schopností dieťaťa. Vzdelávanie sa potom sústreďuje tak ako na rozvinutie silných stránok, tak aj na odstránenie nedostatkov. Znalosť schopností dieťaťa môže učiteľovi pomôcť presnejšie prispôbiť formu, ktorou je látka dieťaťu podávaná, a tým mu poskytnúť výučbu na takej úrovni, ktorá dieťa zamestná optimálnym spôsobom. Tieto postupy robia z učenia niečo príjemné a v deťoch nevzbudzujú strach ani nudu. Z doterajších skúseností vyplýva, že ak deti dokážu pri učení vstúpiť do stavu prúdenia, posilní to ich odvahu. Dokonca sa stanú aktívnejšie aj v iných oblastiach.

K dokonalému zvládnutiu akejkoľvek znalosti alebo odboru znalostí by malo v ideálnom prípade dochádzať prirodzene – podľa toho, ako je dieťa postupne priťahované k aktivitám, ktoré spontánne pútajú jeho pozornosť a ktoré má v podstate rado. Toto počiatkové zaujatie môže byť prvým krokom k dosahovaniu vysokých cieľov, kedy si dieťa postupne začne uvedomovať, že rozvíjanie vlastných znalostí v určitej oblasti je pre neho zdrojom radosti. A pretože k udržaniu stavu prúdenia je nevyhnutné svoje schopnosti neustále rozvíjať, stane sa toto uvedomenie primárnou motiváciou pre zdokonaľovanie, ktoré dieťaťu prináša pocit šťastia. [3]

1.2.3.3 Kľúčové oblasti motivácie

V literatúre sa uvádzajú štyri kľúčové oblasti motivácie:

- snaha neustále sa zlepšovať a usilovať sa o dobré výkony
- vysoká angažovanosť i oddanosť svojim cieľom
- iniciatívnosť a využívanie príležitostí
- optimizmus aj v ťažkých chvíľach. [12]

V nasledujúcich riadkoch budú tieto oblasti popísané podrobnejšie.

Snaha neustále sa zlepšovať a usilovať o dobré výkony

Dá sa povedať, že ľudia, ktorí sú dobrí v tejto oblasti motivácie, vždy vedia, čo chcú dokázať. Majú jasno vo svojich cieľoch, zámeroch a to býva spojené aj so sklonom klásť si vysoké ciele. Sú ochotní zháňať si ďalšie informácie i názory potrebné k rozhodovaniu aj tam, kde by ostatní boli spokojní s tým, čo už vedia. Obvykle je málo pravdepodobné, že by sa uspokojili s úrovňou, ktorú dosiahli. Majú snahu zlepšovať sa. [12]

Vysoká angažovanosť a oddanosť svojim cieľom

Angažovanosť znamená odhodlanie jedinca obetovať hocičo svojim cieľom. Angažovaní ľudia sú tí, ktorí sú odhodlaní venovať toľko času a úsilia, koľko si ich ciele vyžadujú. Títo ľudia majú silný až vášnivý vzťah k tomu, čo chcú dosiahnuť. Vďaka angažovanosti dokážu uspieť aj ľudia bez výrazného nadania. Avšak vysoká angažovanosť i túžba uspieť nie je zadarmo. Nároky, ktoré si kladie kariéra, často spôsobujú problémy v osobnom živote. Platí to aj opačne. Preto je dobré zamyslieť sa nad rovnováhou medzi životom a prácou. [12]

Iniciatívnosť a využívanie príležitostí

Ľudia, ktorí sú silní v tomto ohľade motivácie, sú schopní využívať príležitosti k dosahovaniu svojich cieľov. Dokážu v prvom rade príležitosti lepšie rozpoznať rovnako ako zhodnotiť ich dôležitosť. Ich optimizmus je často taký, že dokážu vidieť hrozbu alebo prehru ako výzvu, a teda i ako príležitosť k zlepšeniu.

Ľudia s touto vlastnosťou sú pripravení vytrvať v situáciách, kde sa druhí už vzdávajú. Tým, že prekonávajú neúspechy, sú schopní nachádzať nové riešenia problémov. A pretože ich iniciatíva, vytrvalosť a podnikavosť sú obvykle sprevádzané

nadšením pre vec, ktorou sa práve zaoberajú, dokážu mnohokrát získať pre vec aj iných. [12]

Optimizmus aj v ťažkých chvíľach

Optimistickí ľudia sú schopní usilovať o svoje ciele aj vo chvíľach, kedy čelia ťažkostiam a nezdarom. Berú ich ako výzvu. Snažia sa zdôrazňovať pozitíva i eliminovať negatíva. Následkom toho potom majú tendenciu vidieť prípadné úspechy skôr ako výsledky okolností, než ako výsledok vlastnej neschopnosti. [12]

1.2.3.4 Aspekty zvyšujúce sebamotiváciu

Už viac než päťdesiat rokov uvažujú vedci o dôvodoch, prečo sa niektorí ľudia dokážu motivovať, usilujú o dosiahnutie úspechu a iní nie. Došli k záveru, že to môže byť ovplyvnené týmito aspektmi: počítať s úspechom, chápať hodnotu vytrvalého úsilia, čeliť neúspechu a prekonávať ho. [9]

Rátanie s úspechom

Deti, ktoré sa dokážu samé motivovať, očakávajú, že budú úspešné a nerobí im problém stanoviť si vlastné vysoké ciele. Nemotivované deti očakávajú iba obmedzený úspech a podľa psychológa Martina Covingtona si stanovujú svoje ciele „na spodnej hranici úspešnosti, ktorú človek môže mať, na ktorej by sa nemusel vyrovnávať s neprimeranými ťažkosťami“. Dieťa, ktoré si myslí, že je priemerný žiak a nemôže mať lepšie známky, bude vedome aj podvedome smerovať svoje úsilie k prostrednosti bez ohľadu na to, aký je v skutočnosti jeho potenciál. [9]

Predstavy detí o ich schopnostiach začínajú v rodine. Ak rodičia očakávajú od svojich detí viac, zdôrazňujú im dôležitosť tvrdej práce a vzdelávania v každodennom živote, potom si deti začlenia toto očakávanie do svojich postojov ku škole.

Dôležité je tiež, aby rodičia kriticky chválili svoje deti za to, čo robia. Naučia sa tak realisticky posudzovať svoje schopnosti. V opačnom prípade by mohlo dôjsť k tomu, že v školskom prostredí by boli náchylnejšie k sklamaniu.

Tým, že rodičia umožnia deťom získať skúsenosť, že niečo zvládnu (napr. ako si nájsť odpoveď na svoju otázku alebo si našetriť na vytúženú vec), posilňujú ich vieru v seba samého. Prídu na to, že ich skutky môžu priniesť predvídateľné výsledky a že

cesta k úspechu vedie cez ich vlastné rozhodnutie a vytrvalosť. Tomuto „stavu“ sa hovorí sebestačnosť. Je dôležitým faktorom sebamotivácie, jednou z charakteristických vlastností vysoko úspešných jedincov.

Rodičia môžu zlepšiť motiváciu detí tým, že ich učia hodnotiť výsledok svojho úsilia. Zvyšuje sa tak u nich pocit, že majú svoje školské úspechy pod kontrolou.

Potrebné je tiež naučiť dieťa, ako si stanovovať ciele i napláňovať ich plnenie. Schopnosť rozdeliť si úlohu do menších zvládnuteľných krokov je dôležitý nástroj organizácie času a metóda, ktorá pomáha množstvu ľudí udržať si sebamotiváciu.

Všetky deti, rovnako ako aj dospelí, sa učia niečo oveľa ochotnejšie, ak majú pocit, že je to pre ich život dôležité. Zmysluplnosť vecí je podstatná. [9]

Vytrvalosť a úsilie

Väčšina rodičov, ale aj pedagógov, má problém s tým, ako vštípiť dieťaťu také emočné znalosti akými sú: vytrvalosť, usilovnosť a ctíziadostivosť.

Množstvo detí vo veku okolo trinásť rokov začína strácať záujem o školu. Aj keď je všeobecne známe, že v období dospievania sú deti otrokmi svojich hormónov, vývojoví psychológovia tvrdia, že v skutočnosti je to inak. Za stratu motivácie v tomto období môžu kognitívne zmeny – chápanie vzťahu medzi úsilím, schopnosťami i úspechom. Deti veria, že k úspechu im stačí iba vynaložiť úsilie. No v období dospievania si začínajú uvedomovať, že tí, ktorí majú väčšie schopnosti, budú mať vždy väčší úspech.

Preto je dôležité, aby rodičia pomohli dieťaťu chápať hodnotu vytrvalého úsilia. Podľa Williama Damona potrebujú byť deti zapojené nielen do činností, ktoré sa zdajú jednoduché a zábavné, ale tiež do tých náročnejších, ktoré im môžu pomôcť vyniknúť. Aby deti získali tvorivé schopnosti, potrebujú vonkajšiu spätnú väzbu i odmenu rovnako, ako potrebujú robiť prácu, ktorá je pre ne vnútorne zaujímavá. Musia sa naučiť pokračovať v úsilí, aj keď sa ich činnosť skomplikuje a začne ich nudiť. Mali by byť trpezlivé, pripravené vyrovnávať sa s frustráciou či drinou.

Jeden zo spôsobov, ako vytvoriť túto rovnováhu, je naučiť deti organizovať si svoj čas. Je dôležité, aby dieťa dokázalo správne posúdiť, ktorá úloha je prioritnejšia, odhadnúť svoj čas potrebný na spravenie úlohy, čas na dokončenie práce a zhodnotenie výsledku. [9]

Koníčky predstavujú jedinečný spôsob, ako učiť deti hodnotu vynaloženého úsilia, pretože v sebe obsahujú prvky hry aj práce. Umožňujú deťom prežívať pocit hrdosti

aj užitočnosti, tvoria neutrálnu zónu učenia, v ktorej sa sústreďujú na samotný proces poznávania a učenia bez obáv, že budú niekým posudzované.

Niektoré druhy koníčkov môžu učiť emočným znalostiam súvisiacich so sebamotiváciou i úspešnosťou, ale iba v prípade, že trvajú dlhšie ako pol roka. [9]

Čelenie neúspechu a jeho prekonávanie

Deti sa nemôžu naučiť vytrvalosti, ak sa nenaučia prijímať neúspech.

Martin Seligman vo svojej knihe *Optimistické deti* píše: „Aby mohlo dieťa zažiť úspech, je nutné, aby sa mu niečo nepodarilo. Aby malo zlý pocit a skúšalo to znovu, pokiaľ sa mu to nepodarí. Neúspech i zlý pocit sú nevyhnutné stavebné kamene pre vybudovanie konečného úspechu, ba aj dobrého pocitu.“

Je potrebné, aby rodičia učili svoje deti, že myliť sa alebo dokonca niečo pokaziť je súčasťou cesty k úspechu.

Existujú spoločenské hry, ktoré môžu pomôcť deťom naučiť sa čeliť neúspechu a prekonávať ho. V činnosti založenej na skutočnej spolupráci totiž neexistuje niečo také ako individuálny neúspech. Buď všetci vyhrajú, alebo prehrajú. [9]

1.2.4 Motivácia a úspešnosť

Motivácia je významným zdrojom žiakovej školskej úspešnosti. V predošlej kapitole boli popísané aspekty, ktoré zvyšujú sebamotiváciu. Zároveň tieto aspekty významne ovplyvňujú úspešnosť. Sú to schopnosti, úsilie, vytrvalosť, prijímanie neúspechu a organizovanie času. [9]

Úspech, ale aj neúspech môže byť pre jedného človeka motivujúci k vynaloženiu väčšieho úsilia, u druhého naopak vedie k strate úsilia i snahy. Zásadný rozdiel medzi motivujúcim a motiváciou znižujúcim úspechom aj neúspechom spôsobuje interpretácia jedinca. To, aké svojmu úspechu či neúspechu prisudzuje príčiny.

Výskumom bolo potvrdené, že pripisovanie úspechu / neúspechu stabilným príčinám (napr. schopnostiam) zvyšuje ich následné očakávanie, zatiaľ čo ich pripisovanie nestabilným príčinám (napr. šťastnej náhode) máva za následok zníženie očakávania ich výskytu v budúcnosti. [5]

Platí, že úspešnejší ľudia dokážu sami seba lepšie motivovať.

A ešte dôležité pravidlo motivácie: **Úspech rodí úspech.** [8]

1.2.4.1 Pojatie školskej úspešnosti žiakov

V predošlých kapitolách sa pojem úspešnosť spomínal veľakrát. Čo sa týmto termínom rozumie?

Školskou úspešnosťou rozumieme splnenie nárokov žiakom, ktoré na neho kladie prostredníctvom školy spoločnosť.

Školský úspech žiakov je tiež možné vidieť ako prekonávanie rozporov medzi požiadavkami školy a osobnosťou žiaka, uskutočňovanej v jeho výkonoch, činnostiach a rozvoji i ako produkt výchovne vzdelávacích kooperácií.

K tomu, aby bol žiak ochotný plniť výchovne vzdelávacie požiadavky (kritéria, normy a ciele) je nutné, aby ich vnútorné prijal a bol presvedčený, že sú pre neho zmysluplné, cenné. Prijatím sa vytvorí vnútorný tlak, ktorý je hybnou silou jeho práce.

Chápať školský úspech ako produkt výchovne vzdelávacích kooperácií je možné tak, že je dielom nielen žiaka, jeho schopností, vlôh, záujmov, ale tiež dielom učiteľa, jeho pedagogického majstrovstva, úsilia i nadšenia. [4]

Úspešnosť je možné rozdeliť na dva druhy – na *subjektívnu* a na *objektívnu*. So subjektívnou úspešnosťou súvisí prežitok úspechu, čo je emotívny stav, ktorý vyjadruje subjektívne úspešný výkon. Vonkajšia, objektívna stránka úspešnosti je zakotvená v určitých normách, viac menej jasne stanovených kritérií, ktorých je treba dosiahnuť.

Školská úspešnosť je založená na zjednotení vonkajšieho hodnotenia a vnútorného sebahodnotenia. [4]

Posudzovanie školskej úspešnosti žiakov je možné z troch hľadísk :

- výkon – vyjadruje „postavenie“ etapových či konečných výsledkov vzhľadom k cieľu (norme, kritériu). Týka sa tiež osvojenia vedomostí aj upevnenia určitého charakteru.
- činnosti - ich rozvinutosť, uvedomelosť, zovšeobecnenie, spoľahlivosť, samostatnosť ich prevádzania, originalita a pod.
- rozvoj žiakovej osobnosti – rozumie sa ním vznik nových, svojou hodnotou kvalitatívne vyšších vlastností, schopností žiaka, než je obvyklé tradične prisudzovať príslušným vekovým fázam. [4]

Spravidla platí, že školská úspešnosť pomáha žiakovi, aby si dokázal udržať pracovnú alebo učebnú aktivitu na určitej úrovni. Zároveň aby trvale, spoľahlivo dosahoval dobré výkony a aby sa dobre cítil aj v medziľudských vzťahoch. [5]

Na školskú úspešnosť má vplyv mnoho faktorov. Ovplyvňuje ju klíma školskej triedy, dokonca i tzv. emocionálna klíma v rodine. Deti z rodín, kde sa rodičia menej hádajú, sú obľúbenejší u spolužiakov, viac akceptovaní učiteľmi, majú menej problémov s chovaním a lepšie im ide učenie.

Úzkosť u niektorých študentov oslabuje intelekt. Nervozita môže narušiť ich jasné myslenie a pamäť, čo môže byť príčinou ich neúspechu. Na základe množstva obáv, ktoré sprevádzajú študenta v priebehu skúšky, je možné predpovedať, aký bude jeho výsledok. Psychická energia, ktorá je spotrebovaná jednou kognitívnou úlohou a úzkostnými myšlienkami s ňou spojenými, sa jednoducho odpočítava od energie na spracovávanie ďalších informácií.

S úspechom tiež súvisí optimizmus. Seligman definuje optimizmus podľa toho, ako si ľudia vysvetľujú svoje úspechy či neúspechy. Optimistickí ľudia vidia v nezdare niečo, čo by mohli zmeniť, aby nabudúce uspeli. Naopak, pesimisti prírjú vinu za svoje zlyhanie a pripíšu ju nejakej svojej vrodenej vlastnosti, ktorú proste nedokážu zmeniť. [3]

Učiteľ pôsobí v triede ako odborník predmetu, ktorý vyučuje ako vychovávateľ, ako subjekt riadenia, ako radca, ale tiež ako osobnosť, partner, člen kolektívu i ako človek. Na tom, ako všetky tieto dimenzie zvláda a integruje, závisí úspešnosť či neúspešnosť jeho práce, od toho závisí i školská úspešnosť či neúspešnosť žiaka, charakteristiky rozvoja žiakovej osobnosti a ukazovateľa jeho výkonu. [5]

Od školských úspechov do značnej miery závisí pocit vlastnej hodnoty dieťaťa. Dieťa, ktoré sa zle učí, si postupne rozvinie porazenecké či sebadestruktívne postoje. Môže mať pocit, že je neschopné a to spôsobí negatívny dopad na celý jeho život. Naopak, dieťa s dobrými výsledkami zväčša získava pocit sebadôvery. [9]

2 Praktická časť

2.1 Cieľ a predpoklady

Cieľom výskumu bolo zistiť, ako žiaci vnímajú svoju mieru školskej úspešnosti. Zároveň sa sledovala ich emočná inteligencia, konkrétne sebamotivácia. Cieľom bolo aj overenie platnosti tvrdenia, ktoré sa uvádza v literatúre: školská úspešnosť žiakov je závislá na sebamotivácii.

Výskum prebiehal na Střední průmyslové škole textilní v Liberci v mesiaci september 2005. Vzorku tvorilo 55 pätnásťročných žiakov prvého ročníka.

Boli stanovené tieto predpoklady:

- školská úspešnosť žiakov bude závislá na sebamotivácii
- škály školskej úspešnosti, a to všeobecné schopnosti a sebadôvera, budú závislé na jednotlivých kľúčových oblastiach sebamotivácie – snahe neustále sa zlepšovať, angažovanosti, iniciatívnosti a optimizme.

2.2 Metódy výskumu

K zisteniu sebaopojatia úspešnosti žiakov sme použili štandardizovaný Dotazník sebaopojetí školní úspěšnosti žáků – SPAS. Autormi pôvodnej verzie tohoto testu sú F. J. Boersma a J. W. Chapman. Test bol na začiatku osemdesiatych rokov 20. storočia preložený do češtiny, a nasledovne ešte dvakrát prepracovaný. Vznikla nová verzia testu, označená ako SPAS III. Iniciátormi prekladu a prepracovania boli autori Zdeněk Matějček a Marie Vágnerová.

Test je zrozumiteľný a ľahko spracovateľný, je „nevtieravý“. Otázky v ňom majú podobu oznamovacích viet, teda výpovede, s ktorou respondent buď súhlasí, alebo nie. Je určený pre deti vo vekovej hranici od 10 do 15 rokov. Jeho vyplnenie by malo trvať 10 – 15 minút.

Test SPAS obsahuje šesť škál. Každá z nich je zložená z ôsmich položiek. Jednotlivé škály sú označené:

1. obecné schopnosti (dieťa sa vyjadruje o svojich intelektových schopnostiach, o svojej bystrosti, pohotovosti a ostatných vlastnostiach, ktoré sú predpokladom úspechu v školskej práci)

2. matematika (dieťa hodnotí svoje schopnosti pre matematiku a svoju úspešnosť v tomto predmete)
3. čítanie
4. pravopis
5. písanie
6. sebadôvera (dieťa vyjadruje dôveru vo svoje schopnosti a hodnotí svoje postavenie medzi ostatnými žiakmi – ako ďaleko medzi nimi vyniká alebo zaostáva v ich konkurencii). [7]

Keďže zatiaľ neexistujú štandardizované testy emočnej inteligencie, na jej zistenie sme použili verejne dostupné Testy emočnej inteligencie od autorov Harry Tolley a Robert Wood. Motiváciu rozdelili do štyroch kľúčových oblastí:

- snaha neustále sa zlepšovať a usilovať o dobré výkony
- vysoká angažovanosť a oddanosť svojim cieľom
- iniciatívnosť a využívanie príležitostí
- optimizmus aj v ťažkých chvíľach.

Ku každej z nich je samostatný test zložený zo šiestich otázok. Otázky majú podobu problémových situácií z bežného života. V každej prezentovanej situácii si respondent vyberá jednu z troch možností, ako na ňu reaguje, prípadne ako by najpravdepodobnejšie reagoval. Jedna z možností predstavuje emočne najinteligentnejší spôsob, ako sa zachovať, jedna možnosť predstavuje emočne najmenej inteligentnú reakciu a ďalšia možnosť niečo medzi týmito dvoma extrémami. [12]

2.3 Výsledky výskumu

Nasledujúce tabuľky poskytujú prehľad o početnostných hodnotách dosiahnutých pri *Dotazníku sebaopojatia školskej úspešnosti žiakov*. Pre lepšiu interpretáciu výsledkov bolo dosiahnuté skóre rozdelené do troch skupín, ako je znázornené v tabuľkách (riadok vyhodnotenie).

Všeobecné schopnosti									
Vyhodnotenie	najmenej úspešný			stredne úspešný			najúspešnejší		
Získané skóre	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Početnosť	4	9	9	10	12	5	2	3	1
Percentuálne	40%			49.1%			10.9%		

Tabuľka 1

Sebadôvera									
Vyhodnotenie	najnižšia			stredná			najvyššia		
Získané skóre	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Početnosť	5	8	8	5	12	10	4	2	1
Percentuálne	38.2%			49.1%			12.7%		

Tabuľka 2

Celkové hodnotenie			
Vyhodnotenie	Získané skóre	Početnosť	Percentuálne
najmenej úspešný	1 - 5	0	20%
	6 - 11	3	
	12 - 16	8	
stredne úspešný	17 - 21	12	63.6%
	22 - 27	14	
	28 - 32	9	
najúspešnejší	33 - 37	6	16.4%
	38 - 43	3	
	44 - 48	0	

Tabuľka 3

Interpretácia výsledkov

Z tabuľky č. 1 usudzujeme, že zhruba 40% respondentov sa cíti byť vo všeobecných schopnostiach najmenej úspešnými, 49.1% respondentov stredne úspešnými a iba 10.9% najúspešnejšími.

Z tabuľky č. 2 vyplýva, že 38.2% respondentov má najnižšiu sebadôveru, 49.1% respondentov strednú a 12.7% respondentov najvyššiu sebadôveru.

Z celkového hodnotenia z tabuľky č. 3 je vidieť, že 20% respondentov sa cíti byť najmenej úspešnými, 63.6% respondentov stredne úspešnými a 16.4% respondentov má pocit vysokej úspešnosti.

Tieto informácie, že je veľké množstvo žiakov, ktorí sa cítia byť v škole neúspešnými a má nízku sebadôveru, by mala byť rozhodne alarmujúca pre vyučujúcich. V teoretickej časti tejto práce sú naznačené spôsoby, ktorými môže byť celkovo zlepšovaný prístup žiakov k školskej práci, a teda i sebahodnotenie školskej úspešnosti.

Výsledky z testov emočnej inteligencie sú spracované v tabuľkách päť až deväť. V každej tabuľke sú zvlášť znázornené jednotlivé oblasti motivácie, a na záver ich priemerné hodnoty.

Výstupom testov sú tri kategórie: emočne najinteligentnejší, stredne emočne inteligentný a najmenej emočne inteligentný. Pre potrebu spracovania korelačných výpočtov bolo jednotlivým kategóriám priradené skóre nasledovne:

kategória	skóre
emočne najinteligentnejší	6
stredne emočne inteligentný	3.5
najmenej emočne inteligentný	1

Tabuľka 4

Celkové získané skóre bolo vypočítané priemerom jednotlivých skóre.

Zlepšovanie			
Získané skóre	Vyhodnotenie	Početnosť	Percentuálne
6 - 5	emočne najinteligentnejší	22	40%
4 - 3	stredne emočne inteligentný	33	60%
2 - 1	najmenej emočne inteligentný	0	0%

Tabuľka 5

Angažovanosť			
Získané skóre	Vyhodnotenie	Početnosť	Percentuálne
6 - 5	emočne najinteligentnejší	31	56.4%
4 - 3	stredne emočne inteligentný	22	40%
2 - 1	najmenej emočne inteligentný	2	3.6%

Tabuľka 6

Iniciatívnosť			
Získané skóre	Vyhodnotenie	Početnosť	Percentuálne
6 - 5	emočne najinteligentnejší	25	45.4%
4 - 3	stredne emočne inteligentný	26	47.3%
2 - 1	najmenej emočne inteligentný	4	7.3%

Tabuľka 7

Optimizmus			
Získané skóre	Vyhodnotenie	Početnosť	Percentuálne
6 - 5	emočne najinteligentnejší	22	40%
4 - 3	stredne emočne inteligentný	33	60%
2 - 1	najmenej emočne inteligentný	0	0%

Tabuľka 8

Priemerná sebamotivácia			
Získané skóre	Vyhodnotenie	Početnosť	Percentuálne
6 - 5	emočne najinteligentnejší	25	45.5%
4 - 3	stredne emočne inteligentný	28.5	51.8%
2 - 1	najmenej emočne inteligentný	1.5	2.7%

Tabuľka 9

Interpretácia výsledkov

Z tabuľky č. 5 vyplýva, že 40% respondentov v snahe neustále sa zlepšovať sa cíti byť emočne najinteligentnejšími a 60% respondentov stredne emočne inteligentnými. Do kategórie najmenej emočne inteligentný sa neradí žiaden respondent.

Tabuľka č. 6 nám hovorí, že 56.4% respondentov je v angažovanosti emočne najinteligentnejších, 40% stredne emočne inteligentných a 3.6% respondentov najmenej emočne inteligentných.

Čo sa týka iniciatívnosti, z tabuľky č. 7 je zrejmé, že 45.4% respondentov je emočne najinteligentnejších, 47.3% respondentov stredne emočne inteligentných a 7.3% respondentov najmenej emočne inteligentných.

Z tabuľky č. 8 je vidieť, že 40% respondentov je v optimizme emočne najinteligentnejších a 60% respondentov stredne emočne inteligentných.

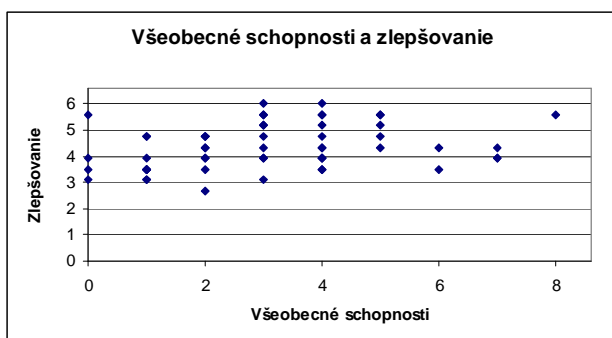
Výsledky priemernej sebamotivácie z tabuľky č. 9 nám hovoria, že 45.5% respondentov je emočne najinteligentnejších, 51.8% respondentov je stredne emočne inteligentných a 2.7% respondentov najmenej emočne inteligentných.

2.3.1 Korelácie

Pre štúdium vzťahov medzi dvoma kvantitatívnymi veličinami, meranými súčasne na každom jedincovi sledovaného štatistického súboru sa používa korelačná analýza. Jej cieľom je určiť silu vzťahu medzi veličinami. [11]

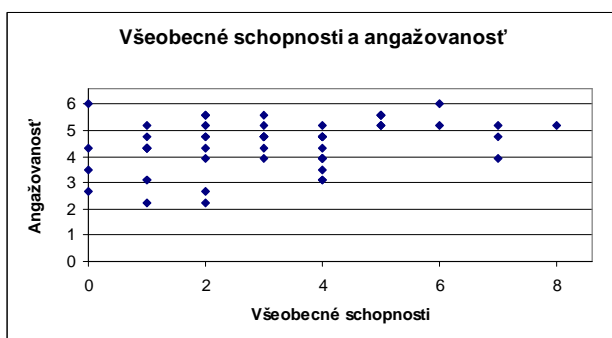
V prípade, že sa nedá predpokladať, že namerané hodnoty sú realizáciou náhodného výberu z dvojrozmerného normálneho rozdelenia, používame k charakterizácii závislosti obidvoch skúmaných veličín tzv. Spearmanov koeficient poradovej korelácie. Tento koeficient (r_{POR}) sme použili pre naše výpočty. [2]

Závislosti medzi jednotlivými položkami sebapojatia školskej úspešnosti žiakov a oblastami sebamotivácie sú znázornené v tabuľkách pomocou bodových diagramov. Hodnoty na osách x, y predstavujú získané skóre.



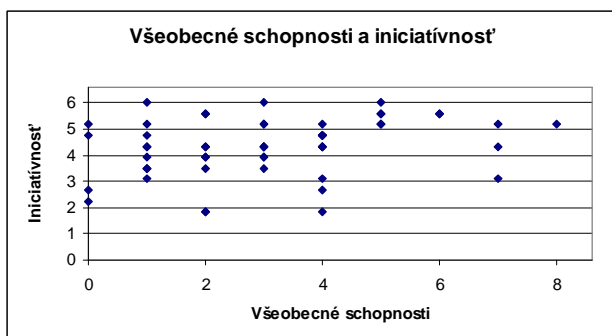
$$r_{\text{POR}} = 0.360$$

Graf 1



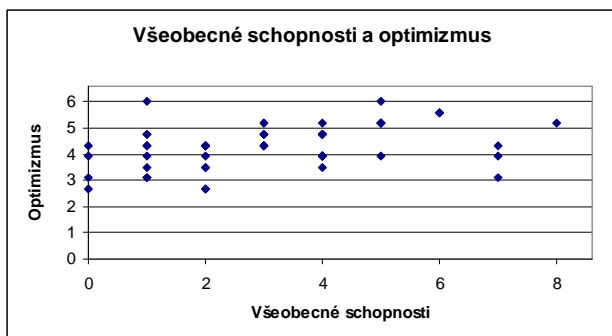
$$r_{\text{POR}} = 0.359$$

Graf 2



$$r_{\text{POR}} = 0.334$$

Graf 3



$$r_{\text{POR}} = 0.405$$

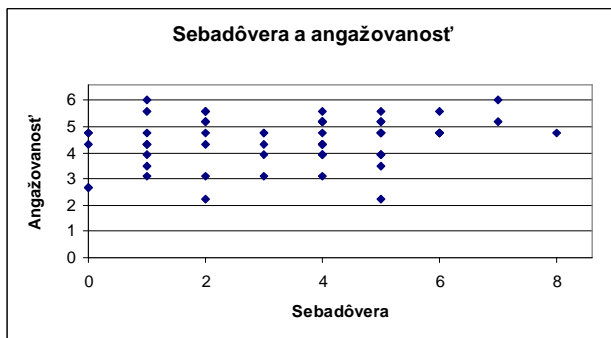
Graf 4

Z grafov 1 – 4 je viditeľné, že hodnoty jednotlivých oblastí sebamotivácie sú usporiadané pomerne závisle na hodnotách všeobecných schopnostiach žiakov. Výsledky korelácie hovoria o nízkej priamej závislosti.



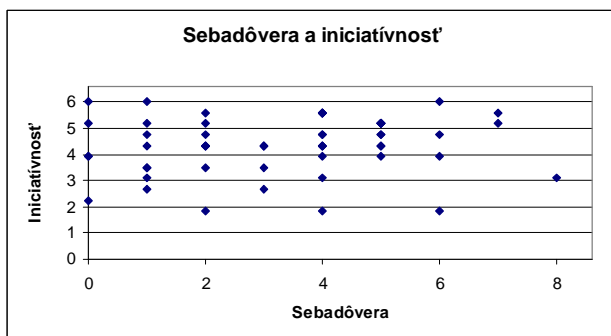
$$r_{\text{POR}} = 0.130$$

Graf 5



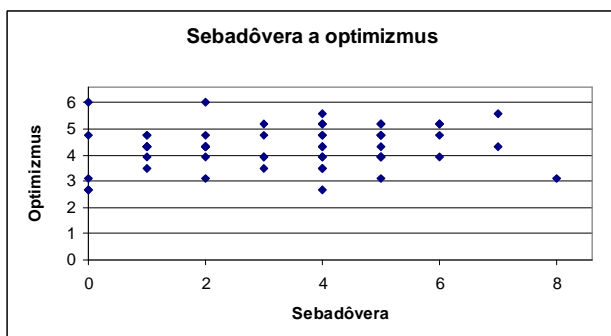
$$r_{\text{POR}} = 0.259$$

Graf 6



$$r_{\text{POR}} = 0.200$$

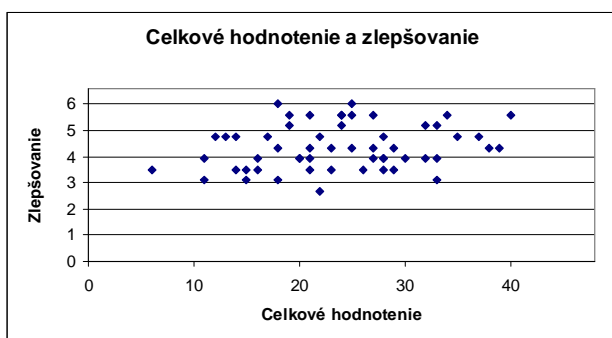
Graf 7



$$r_{\text{POR}} = 0.189$$

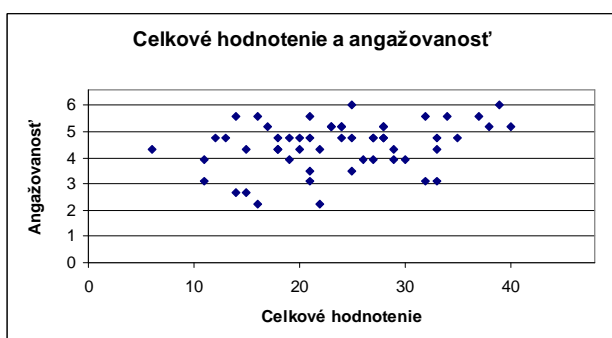
Graf 8

Grafy 5 a 8 hovoria o malej závislosti medzi: snahou zlepšovať sa a sebadôverou, optimizmom a sebadôverou. Z výsledkov korelácie nevyplyva žiadna závislosť. Výsledky korelácií u grafov 6 a 7 hovoria o nízkej priamej závislosti.



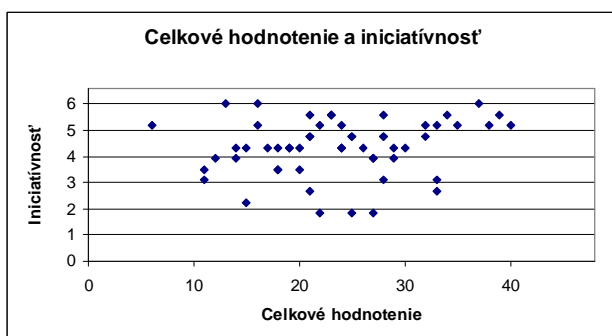
$$r_{\text{POR}} = 0.225$$

Graf 9



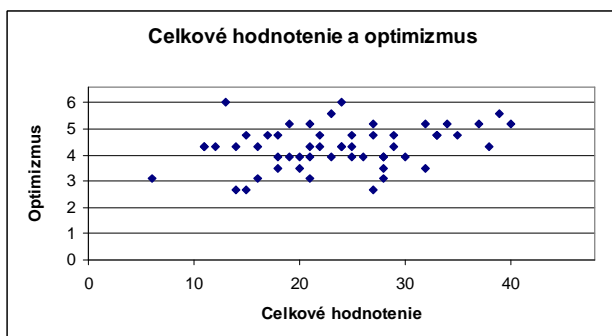
$$r_{\text{POR}} = 0.292$$

Graf 10



$$r_{\text{POR}} = 0.230$$

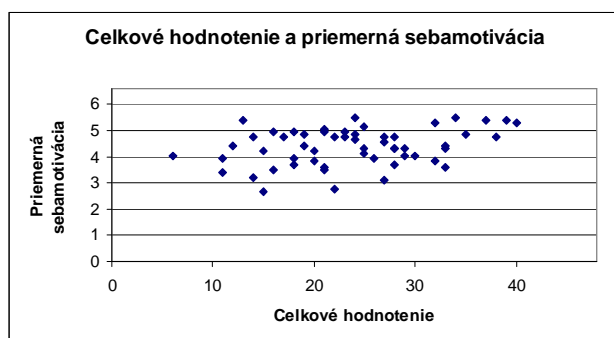
Graf 11



$$r_{\text{POR}} = 0.293$$

Graf 12

Tesnosť medzi hodnotami jednotlivých oblastí sebamotivácie a celkovým hodnotením školskej úspešnosti žiakov nie je príliš vysoká. Z výsledkov korelácie vyplýva nízka priama závislosť.



Graf 13

Posledná korelácia medzi celkovým hodnotením školskej úspešnosti žiakov a priemernou sebamotiváciou hovorí o nízkej priamej závislosti.

2.4 Zhodnotenie

Predpoklad, že školská úspešnosť žiakov bude závislá na sebamotivácii, sa potvrdil s nízkou priamou koreláciou. Zároveň sa potvrdili aj predpoklady s priamou nízkou závislosťou, že všeobecné schopnosti a sebadôvera sú závislé na jednotlivých kľúčových oblastiach sebamotivácie.

V teórii sa uvádza, že závislosť medzi pozorovanými javmi je na úrovni vysokej závislosti. Príčin nepotvrdenia zmienenej hypotézy je viac. Použité testy EQ na zistenie sebamotivácie nemusia byť dostatočne spoľahlivou metódou. Sú verejne dostupné, ale nie sú štatisticky doložené ani štandardizované. Sú vymedzené pomerne vágne.

Testy by bolo potrebné štandardizovať na našu populáciu. Z výsledkov zistených v tejto práci teda vyplýva, že nebude vhodné využívať súbor týchto testov emočnej inteligencie k predikcii školskej úspešnosti žiakov. Je preto potrebné, aby bola vyvinutá vhodnejšia metóda, ktorá by postihla tú zložku sebamotivácie, ktorá má k už spomenutej predikcii vzťah.

V kapitole 1.1.7 bolo spomenuté, že na tomto probléme pracuje Spoločenskovedný ústav Slovenskej akadémie vied so sídlom v Košiciach. Jedná sa o vedecký projekt centra excelentnosti 3. oddelenia SAV: Centrum excelentnosti výskumu inteligencie a tvorivosti (CEVIT). V 1. polroku 2004 prebehla realizácia empirického výskumu s cieľom uskutočniť overenie nových nástrojov na identifikáciu sociálnej inteligencie.

[18]

Dotazník sebapojatia školskej úspešnosti žiakov je určený pre deti do 15 roku veku. Testovaní respondenti boli vo veku práve 15 rokov, čo je mierne nad hranicou použiteľnosti testu. Tento rozdiel bol považovaný za zanedbateľný.

Zároveň sa domnievame, že samotné informácie o tom, ako študenti vnímajú svoju školskú úspešnosť, sú veľmi cenné pre pracovníkov v školstve. Mali by viesť k zamysleniu nad príčinami nie vždy uspokojivého stavu a zároveň i uskutočneniu opatrení k zlepšeniu školského sebapojatia žiakov.

3 Záver

Môžeme povedať, že emočná inteligencia má dôležité postavenie v živote každého človeka. Práve ona má veľký vplyv na našu úspešnosť, a čo sa žiakov týka, aj na ich učenie.

Preto táto bakalárska práca vznikla s cieľom zistiť, či naozaj platí teoretický fakt, že školská úspešnosť žiakov je závislá na sebamotivácii. Výsledok výskumu BP však nie je zhodný so spomínanou teóriou, ale to neznamená, že nie je platná. Práve v kapitole Zhodnotenie je uvedený dôvod, prečo sa výskum BP nestotožňuje s teoretickým tvrdením. Napriek tomu práca môže poslúžiť aspoň ako istá rada pre rodičov, ktorí by mali už v rannom veku svojich detí rozvíjať túto emočnú inteligenciu. Týka sa to aj učiteľov, lebo oni môžu tiež vhodnými metódami ovplyvňovať vnútornú motiváciu žiakov (jedna zo zložiek EQ).

4 Použitá literatura

- [1] BROCKERT, Siegfried - BRAUNOVÁ, Gabriele. *Testy emocionální inteligence: 52 testů EQ*. 1. vyd. Praha: Ikar, 1997. 176 s., ISBN 80-7202-149-4.
- [2] CIHLÁŘ, Jiří – PELIKÁN, Štěpán. *Statistika: Cvičení*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta, 1987. 168 s.
- [3] GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus s.r.o., 1997. 348 s., ISBN 80-85928-48-5.
- [4] HELUS, Zdeněk aj. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. 1. vyd. Praha: SPN n.p., 1979. 263 s.
- [5] HRABAL, Vladimír – MAN, František - PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*, 1. vyd. Praha: SPN n.p., 1984. 254 s.
- [6] LOKŠOVÁ, Irena – LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost: teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 199 s., ISBN 80-7178-205-X.
- [7] MATĚJČEK, Zdeněk – VÁGNEROVÁ, Marie. *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí- SPAS*. Bratislava: Psychodiagnostika, spoločnosť s r.o., 1992. 50 s.
- [8] PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 2002. 248 s., ISBN 80-7290-092-7.
- [9] SHAPIRO, Lawrence E.. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj: Rádcí pro rodiče a vychovatele*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 267 s., ISBN 80-7178-238-6.
- [10] STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál s.r.o., 2002. 227 s., ISBN 80-7178-553-9.
- [11] ŠKALOUDOVÁ, Alena. *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 1998. 112 s., ISBN 80-86039-56-0.
- [12] WOOD, Robert – TOLLEY, Harry. *Testy emoční inteligence: umíte zvládat své pocity?*. 1. vyd. Praha: Computer Press, 2003. 123 s., ISBN 80-7226-898-8.

Internetové adresy:

- [13] DUSKA. *Dve tváře inteligence - srdce a rozum* [online]. 08.02.2005 [cit. 2005-25-11]. Dostupné z: <<http://www.vedomie.sk/clanok.php?clanek=111>>

- [14] *Emoční inteligence versus IQ* [on-line]. [Seminární práce] Brno: Masarykova univerzita, 2003. 14. 11 2003. [cit. 2005-25-11] Dostupné z:
<<http://www.virkn.net/modules.php?name=Sections&op=viewarticle&artid=44>>
- [15] *Evolučno-psychologický přístup k emocím* [online]
URL <<http://www.pulib.sk/elpub/FF/Dzuka1/15kapitola-13a.pdf>> [cit. 2005-25-11]
- [16] MIHINOVÁ, Beáta. *Osobnostné a motivačné svislosti normatívnych presvedčení* (teoretické východiská a projekt výskumu) [online]. [cit. 2005-18-12] Dostupné z:
<<http://www.saske.sk/cas/1-99/index.html>>
- [17] RUISEL, I. – BAUMGARTNER, F. – VÝROST, J. *Centrum excelentnosti* výskumu inteligencie a tvorivosti [online]. [cit. 2005-18-12] Dostupné z:
<<http://www.saske.sk/cas/1-2003/index.html>>
- [18] *Správa o činnosti Spoločenskovedného ústavu SAV za rok 2004* [online]
URL <<http://www.saske.sk/SVU/sprava2004.doc>> [cit. 2005-18-12]
- [19] *Velký slovník cizích slov* [program na CD-ROM]. Ver. 1. Voznice: LEDA, spol. s r.o., 1999. Dostupné z URL <<http://www.leda.cz/tituly-produkty/jazykove-slovníky-na-cd.php>>